



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Schulsportentwicklung

verfasst von / submitted by

Michael Dohnalik

angestrebter akademischer Grad /in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 482 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Bewegung und Sport UniStG
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UniStG

Betreut von / Supervisor

Ao. Univ. - Prof. Mag. Mag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Freundin Chrissy bedanken. Sie hat mir bei der Initialzündung geholfen, die von Nöten war, um die bisher größte Herausforderung meines Lebens zu meistern. Sie hat mich immer wieder motiviert, unterstützt und mir wieder auf die Beine geholfen, wenn einmal etwas nicht nach Plan verlaufen ist. Ganz besonders verständnisvoll und unterstützend war sie im vergangenen Jahr, in dem mit mir nicht viel anzufangen war. Ich musste permanent für Prüfungen lernen, mich auf Präsentationen vorbereiten oder Seminararbeiten verfassen. Aufgrund dessen war nur sehr wenig Energie für unsere Beziehung übrig, die den Belastungstest überstanden hat und retrospektiv dadurch noch stärker geworden ist.

Neben meiner Freundin gilt ebenfalls meiner Familie ein ganz besonderer Dank! Auch sie haben mich stets angetrieben und mich auf meinem Weg unterstützt und bekräftigt. Danke Mama, Flotschi und Papa!

Ein weiterer Dank gilt selbstverständlich auch meinem Diplomarbeitsbetreuer, Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner. Seine professionelle Einstellung und unkomplizierte Art hat mich sehr unterstützt und mich zielstrebig zum Abschluss dieser Arbeit gebracht. Seine Rückmeldungen waren stets konstruktiv und hilfreich. Danke!

Bevor ein weiterer Dank ausgesprochen wird, gilt es höchste Anerkennung zu zollen. Die Anerkennung gilt meinem langjährigen Freund Walter Kubicka, der sich durch unglaublichen Fleiß in kürzester Zeit von einem jungen Mann ohne Schulabschluss zu einem akademischen Abschluss gefightet hat. Seine Energie und Einstellung waren der letzte Rückenwind, der für mich wichtig war, um mein letztes Universitätsjahr derart zu gestalten und zu bewältigen. Danke, Kubi!

Außerdem möchte ich meinen lieben Kollegen am Grg15 danken, die jederzeit und, als wäre es selbstverständlich, mit mir Stunden tauschten, wenn ich eine Prüfung zu absolvieren hatte. Auch sie fieberten ständig mit und informierten sich permanent über die aktuellen

Ergebnisse. Neben den Kollegen gilt auch Frau Direktorin Mag. Erika Thurnher mein besonderer Dank, da sie mich immer unterstützt hat, wenn ich Hilfe benötigte.

Darüber hinaus sind es natürlich auch noch die unzähligen Freunde, denen mein Dank gilt! Sie haben mich immer motiviert und waren in den meisten Fällen auch ein enormer Ansporn, da sie mit gutem Beispiel voran gingen und, parallel zu meinem Weg, ihre Abschlüsse schafften, und mir damit Anreiz gaben, es ebenfalls zu meistern.

Ich danke Euch ALLEN!

Zu guter Letzt ist es Captain Buzz Lightyear, dem mein Dank gilt! Auch wenn er sich verbal nie geäußert hat, war seine permanent gegenwärtige positive Aura eine enorme Hilfe! Mit seiner Hilfe konnte ich den Endgegner besiegen und meinen größten Rucksack ablegen!

Danke Buzz!

Zusammenfassung:

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport steht im Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Schulsportentwicklung, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen, da jede Fachentwicklung auch Schulentwicklung bedeutet (Serwe, 2009). Zu den Hauptelementen der Schulentwicklung zählen die schulinterne Entwicklung beziehungsweise Evaluation, bei der der einzelnen Lehrperson eine große Verantwortung zukommt (Eikenbusch, 2017), die externe Schulentwicklung, die von schulfremden Personen durchgeführt wird und anhand unterschiedlichster Methoden versucht, Probleme zu lösen (Dedering, 2017), sowie die Schulprogrammarbeit, die das Kollegium einer Schule auffordert, sich gemeinsam und geschlossen an der Weiterentwicklung ihrer Schule zu beteiligen (Jürgens, 2016). Die Schulentwicklung versucht also, anhand unterschiedlichster Systeme und Methoden, Schule weiter zu entwickeln, was wiederum für den Schulsport bedeutet, dass er sich ebenfalls weiterentwickeln muss, um den Anschluss nicht zu verlieren (Schierz & Thiele, 2003). Der gegenwartsorientierte Sport und das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, das zukunftsorientiert sein sollte, um weiterhin existieren zu können, kommen in eine Kalamität. Wolters (2012) sieht zwei mögliche Lösungsansätze, die zeitweise gegenwartsorientierten Eigenschaften des Sports mit einem zukunftsorientierten Unterricht im Fach Bewegung und Sport zu kombinieren, um diese schwierige Situation zu lösen. Der Unterricht im Fach Bewegung und Sport als ästhetische Erziehung beziehungsweise Bildung, soll demnach sinnintegrierend stattfinden, während sich Schülerinnen und Schüler andererseits auch mit dem Sport auseinandersetzen, ihn kennenlernen und kritisch betrachten können sollen.

Grundlage bietet umfangreiche Literatur über die aktuelle Praxis der externen als auch der internen Evaluation und der Schulprogrammarbeit sowie der daraus resultierenden Schulentwicklung, die im gegenseitigem Austausch mit der Schulsportentwicklung steht, was wiederum Einfluss auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ausübt. Ansätze, Wirkungen sowie Bewertungen und Entwicklungen werden aufgezeigt und aufgearbeitet, um das Spannungsfeld, in dem sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport befindet, zu veranschaulichen. Das Verhältnis von interner und externer Evaluation zueinander sowie deren Beziehung zur Schulprogrammarbeit und die praxisorientierte, gegenseitige konstruktive Beeinflussung stellen ebenfalls eine Grundlage der Thematik dar.

Die Gegenüberstellung und Aufarbeitung der Hauptthemenkomplexe der Schulentwicklung und Schulsportentwicklung eröffnen ein Spannungsfeld, in dem sich das Unterrichtsfach

Bewegung und Sport befindet. Das Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Schulsportentwicklung ergibt sich aus der Abhängigkeit der beiden Themenkomplexe voneinander beziehungsweise der gegenseitigen Einflussnahme aufeinander. Neben der Gegenüberstellung der beiden Komplexe stellen drei weitere Themenkomplexe die Rahmenbedingungen und den Kontext dar, in dem die Arbeit aufgebaut ist. Die Arbeit wird mit neurodidaktischen Perspektiven eröffnet, um die grundlegende Funktion des Gehirns bei der Ausübung von Bewegung zu veranschaulichen. Es werden die wesentlichen an der Bewegung beteiligten Areale beschrieben, damit im Anschluss die Aufklärung über die kognitive Aktivierung und Aktivität in weiterer Folge stattfinden kann. Wie die Schule mit diesem Wissen umgeht und die Bewegung in den Schulalltag implementiert beziehungsweise, wie eine tägliche Bewegungs- und Sporeinheit umgesetzt werden könnte, wird in den darauffolgenden Kapiteln erklärt und verdeutlicht. Die Praxisrelevanz der Fragestellung ergibt sich aus der gewonnenen Erkenntnis über die Schul- und Schulsportentwicklung, sowie dem Wissenserwerb über die gegenseitige Einflussnahme aufeinander, beziehungsweise die Möglichkeit einer autonomen Schulentwicklung allgemein und im Bereich Bewegung und Sport im Besonderen, die dadurch entstehen könnte. Die beiden Hauptthemenkomplexe tragen zur aktuellen Debatte der Schulsportentwicklung im Bereich der täglichen Bewegungs- und Sporeinheit bei und sind ein wichtiger Grundstein dafür, dass Entwicklung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport stattfindet. Die Debatte könnte außerdem dazu beitragen, „den Sport und das Fach ‘Bewegung und Sport’ neu zu positionieren“ (Kleiner, 2013, S.1).

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport kann aus dem Spannungsfeld der Schulentwicklung-Schulsportentwicklung profitieren. Schulsport muss sich aber auch, um seine Existenz zu sichern, als wesentlicher Bestandteil des gesamten Schulsystems erweisen (Serwe, 2008). Wichtig ist nicht nur die Verknüpfung mit dem aktuellen Bildungsauftrag, sondern auch die Vermittlung von sogenannten „soft-skills“, die über den Kompetenzbereich des Lehrplans hinausgehen und sich auf andere Unterrichtsfächer übertragen lassen. Möglich wäre durch eine Erweiterung des Kernbereiches auch das Schaffen eines Gesundheitsbewusstseins, was wiederum von enormem Wert für die Gesellschaft wäre (Merki, 2009).

Abstract:

The school subject physical education (PE), termed ‘movement and sports’ in Austrian schools, finds itself in an area of conflict between the overall development of the school and the development of the subject of physical education within the school (Serwe, 2009). These two, however, also influence each other, as development within a subject inherently implies development for the school as a whole. The main processes involved in overall school development include internal evaluation (Eikenbusch, 2017), external evaluation (Dedering, 2017) and changes to the school’s curriculum (Jürgens, 2016). In this way a school will drive its progress via a variety of systems, methods and programs. This means that in order for the subject of physical education to keep up, it has to continuously undergo similar processes (Schierz & Thiele, 2003). School subjects including physical education becoming evermore progress and developmentally orientated can clash with the essence of physical activity and sports in general, which in general concerns itself with the present. Wolters (2012) proposes two solutions to combine the present-orientated nature of physical activity with the future-orientated school subject of physical education and to solve this difficult conflict: physical education should deliver present-orientated aesthetic education, but should in addition encourage pupils to look into the essence of sport, to get to know and critically appraise it, thereby looking towards the future. In this way the school subject of physical education might actually benefit from the above-described area of conflict. In order to justify its existence, physical education must also prove to be a vital part of a school’s overall curriculum. This involves not only the delivery of the formal, specified curriculum, but also an appreciation of the hidden curriculum, including so-called ‘soft-skills’ which are not explicitly stated, but play an important role and are applicable to most school subject. If the curriculum were expanded, it might also be possible to create general health and wellbeing awareness, which could be a valuable asset to society as a whole (Merki, 2009).

„Was du dir abläufst auf dem Schuh, das fließt dir geistig doppelt zu“

Johann Wolfgang von Goethe

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	10
1.1 PROBLEMAUFRISS	10
1.2 FORSCHUNGSFRAGEN	12
1.2.1 „Bewegung – Sport – körperliche Aktivität“ und neurodidaktische Perspektiven	12
1.2.2 Bewegung und Schule	12
1.2.3 Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit	13
1.2.4 Schulentwicklung	13
1.2.5 Schulsportentwicklung	13
1.3 METHODE DER BEARBEITUNG	13
1.4 GLIEDERUNG DER ARBEIT	14
1.5 SPANNUNGSFELDMODELL	16
2. „BEWEGUNG – SPORT – KÖRPERLICHE AKTIVITÄT“ UND NEURODIDAKTISCHE PERSPEKTIVEN	18
2.1 BEWEGUNG UND DAS GEHIRN	18
2.2 PRÄFRONTALER CORTEX, STRIATUM UND HIPPOCAMPI	19
2.3 KOGNITIVE AKTIVITÄT DER LERNENDEN	21
2.4 KOGNITIVE AKTIVIERUNG IM UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG UND SPORT	23
3. BEWEGUNG UND SCHULE	26
3.1 DER KINDLICHE SPIELTRIEB UND DER SCHULISCHE UMGANG DAMIT	26
3.2 DIE BEWEGTE SCHULE AM BEISPIEL GESAMTSCHULE GÖTTINGEN	27
3.3 DAS PROBLEM DER BEWEGTEN SCHULE	30
3.4 DIE NAPERVILLE CENTRAL HIGHSCHOOL ALS BEISPIEL AUS DEN USA	32
4. DIE TÄGLICHE BEWEGUNGS- UND SPORTEINHEIT	35
4.1 DIE GESCHICHTE DER TÄGLICHEN BEWEGUNGS- UND SPORTEINHEIT	35
4.1.1 Schulsport im Nationalsozialistischen Österreich	38
4.1.2 Schulsport nach dem Nationalsozialismus bis zur Gegenwart	40
4.2 DIE TÄGLICHE BEWEGUNGS- UND SPORTEINHEIT ALIAS DIE TÄGLICHE TURNSTUNDE	42
4.2.1 Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit, Modell Oberösterreich	47
4.2.2 Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde“ an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen	48
4.2.3 Mögliche Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit	53
5. SCHULENTWICKLUNG	58
5.1 ENTWICKLUNG DER SCHULE	58
5.2 GESCHICHTE DER EVALUATION IM BILDUNGSWESEN	64
5.3 INTERNE UND EXTERNE SCHULENTWICKLUNG	67
5.3.1 Was zeichnet gute, was zeichnet schlechte Schule aus?	68
5.3.2 Möglichkeiten der Verbesserung für „schlechte“ Schulen	69

5.4 EVALUATION ALS MÖGLICHER KERN DER SCHULENTWICKLUNG	70
5.5 SCHULPROGRAMMARBEIT, EINE STRATEGIE DER SCHULENTWICKLUNG.....	71
6. SCHULSPORTENTWICKLUNG	75
6.1 VERBINDUNG DER SCHULSPORTENTWICKLUNG UND DER SCHULENTWICKLUNG	75
6.2 DIE POSITIONIERUNG DES SCHULSPORTS IM BEREICH DER SCHULENTWICKLUNG	76
6.2.1 <i>Das Schulsportqualität- Modell</i>	77
6.3 LEHRPLANENTWICKLUNG BEWEGUNG UND SPORT ALS TEIL DER SCHULSPORTENTWICKLUNG	79
6.3.1 <i>Entstehungsgeschichte zu den Bildungsstandards und Lehrplänen in Österreich</i>	80
6.3.2 <i>Der österreichische kompetenzorientierte Lehrplan alias die Bildungsstandards im Unterrichtsfach Bewegung und Sport</i>	80
6.4 WIE KANN DAS UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG UND SPORT WEITER EXISTIEREN?	82
7. SCHLUSS	85
8. LITERATURVERZEICHNIS	86

1. Einleitung

1.1 Problemaufriss

Der Mensch und die Bewegung sind seit dem Anbeginn seiner Existenz untrennbar miteinander verbunden. Die Bewegung erst hat es dem Menschen ermöglicht, sich zu ernähren, zu erhalten und weiterzuentwickeln. Im Vergleich zur langen Zeit der menschlichen Geschichte, ist Bewegungsmangel und alle sich daraus ergebenden Folgen ein junges Phänomen (Ratey & Hagerman, 2009). Speziell gilt dieses Phänomen für die sogenannte westliche Zivilisation. Unzählige Faktoren beeinflussen das menschliche Bewegungsverhalten negativ, dabei ist es wichtiger denn je, ein Bewegungsbewusstsein in einer Gesellschaft zu erzeugen, die sich dadurch weiterentwickeln könnte. Die Relevanz für die Erziehung zu einer bewegungsbewussten Gesellschaft ergibt sich aus deren Folgen für sie, die nicht nur das Gesundheitssystem, sondern auch soziale und kognitive Faktoren betreffen.

These 1: Neurodidaktik und das Unterrichtsfach Bewegung und Sport müssen eng zusammenarbeiten um ein ideales Ergebnis durch Bewegung und Sport erzielen zu können.

Wenn Bewegung ein wesentlicher Bestandteil im Leben der Gesellschaft sein beziehungsweise werden soll, muss auch dahingehend erzogen werden und Entwicklung stattfinden. Die beste Möglichkeit der Erziehung einer Gesellschaft passiert an jenem Ort, wo die gesamte nachfolgende Generation für mindestens neun Jahre anzutreffen ist, nämlich der Schule. Für zumindest neun Jahre lang hat die Institution Schule also die Möglichkeit, zur Bewegung, durch Bewegung und mit Bewegung zu erziehen. Der Hauptbotschafter für den Auftrag, in der Gesellschaft ein Bewusstsein für Bewegung zu erschaffen, ist das Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Wenn es eng mit der Neurodidaktik kooperiert, kann kognitive Aktivierung und anschließend Aktivität erzeugt werden, was den Unterricht in Bewegung und Sport aufwertet. Die Lehrperson ist als Vermittler in einer Position, Lernsituationen zu kreieren, die eine Aktivierung und in weiterer Folge Aktivität zur Folge haben kann, was somit ein wesentliches Ziel der Lehrperson darstellt.

These 2: Bewegung muss ein wesentlicher Bestandteil von Schule sein und sich mit dem System Schule weiterentwickeln.

Dass die Entwicklung auch vor dem Schulsystem keinen Halt macht, haben Tests wie zum Beispiel PISA in letzter Zeit deutlich gemacht. Die dadurch ausgelöste Debatte hatte zur Folge, dass sich auch die Schule entwickeln muss. Nachdem das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ein Teil dieses Systems ist, muss auch hier Entwicklung passieren, um den Anschluss nicht zu verlieren. Die vorliegende Arbeit beleuchtet das Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Schulsportentwicklung, in dem sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport derzeit befindet. Außerdem kristallisiert sich eine große Dringlichkeit zur Entwicklung des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport heraus, um eine bewegungsbewusste Gesellschaft hervorzubringen. Denn nachdem sich die Schule entwickelt und Bewegung und Sport ein Teil davon sind, muss sich auch der Schulsport weiterentwickeln.

These 3: Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit ist umsetzbar.

Das Pilotprojekt der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zeigt, genau wie jenes zur täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in Oberösterreich, genau erläutert unter Punkt 4.2 bei Kleiner und Greier (2013), dass eine Umsetzung möglich ist. Neben beispielhaften Umsetzungsmöglichkeiten sind darüber hinaus bereits Modelle entwickelt worden, die als adaptierbares Grundgerüst dienen können. Ein derartiges Grundgerüst stellt der Leitfaden zur Durchführung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit dar. Der Leitfaden ist vom Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport 2017 unter der Leitung von Mag. Nikolaus Schermann und Mag. Marcel Chahrour und der Redaktion von Ao. Univ.-Prof. Dr. MMag. Konrad Kleiner und Prof. Dr. Gundl Rauter mit Hilfe der Landes-Sportdachverbände erstellt worden. Darin werden Modelle für unterschiedliche Schultypen zwischen 1.-9. Schulstufe, Informationen zur Umsetzung aber auch zur Dokumentation angeboten. Es wird außerdem darüber informiert, wie die Ausbildung der für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit benötigten Bewegungskoaches auszusehen hat und wie sich diese dann im Schulalltag verhalten sollten. Darüber hinaus wird die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit von den teilnehmenden Regionen und deren beteiligten Individuen evaluiert (Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2017).

These 4: Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport kann vom Spannungsfeld der Schulentwicklung und der Schulsportentwicklung profitieren.

Die Schulentwicklung ist ein komplexer Vorgang bestehend aus vier Hauptprozessen. Zum einen sind das die interne sowie die externe Schulentwicklung, welche entweder anhand von Inspektion von außen oder Steuerungsinstrument von innen die Qualität der Schule entwickeln. Zum anderen sind das die Evaluation als möglicher Kern der Schulentwicklung und die Schulprogrammarbeit als weitere Strategie der Schulentwicklung. Neben den Vorgängen der Schulentwicklung passiert parallel eine fachspezifische Entwicklung, nämlich die Schulsportentwicklung. Sie hat ähnliche Ziele wie die Schulentwicklung, jedoch mit speziellem Fokus auf den Schulsport.

Was ergibt sich nun im Anschluss aus der vorliegenden Arbeit für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport? Was muss das Unterrichtsfach Bewegung und Sport tun, um aus dem Spannungsfeld der Schulentwicklung und der Schulsportentwicklung derart zu profitieren, dass sowohl eine Entwicklung stattfinden, als auch eine Existenzberechtigung für das Fach im System Schule erreicht werden kann?

Mit der Beantwortung dieser Frage und der Skizze von einem möglichen Szenario für eine weitere Existenzberechtigung des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport im System Schule schließt der letzte Teil der Arbeit ab.

1.2 Forschungsfragen

1.2.1 „Bewegung – Sport – körperliche Aktivität“ und neurodidaktische Perspektiven

Zu Beginn der Arbeit wird erklärt, inwiefern die Neurodidaktik für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport relevant und somit auch für dessen Weiterentwicklung wichtig ist. Was passiert bei Bewegung im Gehirn? Welche Areale sind hierbei wesentlich beteiligt? Wie kommt es zur kognitiven Aktivität? Wie funktioniert kognitive Aktivierung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport?

1.2.2 Bewegung und Schule

Wie geht Schule mit Bewegung um? Welche Möglichkeiten der Implementierung von Bewegung in der Schule hat die Schule? Neben der Beantwortung dieser Fragestellungen wird im zweiten Kapitel außerdem die daraus resultierende weiterführende Frage beantwortet, welche Probleme sich aus einer Implementierung von Bewegung in eine Schule ergeben. Anhand von zwei Beispielen wird die Frage beantwortet, wie eine Umsetzung der bewegten Schule aussehen kann.

1.2.3 Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit

Das Phänomen der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit. Wie lange existiert es bereits? Ist es eine innovative Idee, oder hat die aktuelle Debatte eine lange Geschichte? Das dritte Kapitel klärt die Entstehungsgeschichte auf und zeigt ihre Entwicklung. Gibt es bereits Umsetzungen einer solchen täglichen Bewegungs- und Sporteinheit? Gibt es Anwendungsmodelle und wie sehen diese aus?

1.2.4 Schulentwicklung

Wie hat sich Schule allgemein entwickelt? Daraus abgeleitet stellt sich die Frage über die Weiterentwicklung der Schule. Wie sieht Schulentwicklung aus und was macht sie? Welche wesentlichen Elemente der Schulentwicklung existieren, wie funktionieren sie und welche Strategien kommen dabei zur Anwendung?

1.2.5 Schulsportentwicklung

Wie sieht Schulsportentwicklung aus? Hat sie etwas mit der Schulentwicklung gemein oder ist sie eine eigenständige Disziplin? Wo positioniert sich der Schulsport im Bereich der Schulentwicklung? Spielt der fachspezifische Lehrplan für die Schulsportentwicklung eine Rolle und wie sieht dieser in Österreich aus? Wenn die Schulsportentwicklung für die Existenz von Schulsport mitverantwortlich ist, wie kann sie diese sichern?

1.3 Methode der Bearbeitung

Die vorliegende Arbeit wird hermeneutisch bearbeitet. Das Verfahren dient der Auslegung und der Interpretation der für die Arbeit relevanten Texte. Das hermeneutische Verfahren hat seinen Ursprung in der Antike und diente bereits zu dieser Zeit der neuen Interpretation von klassischen Dichtern (Böhl, 2013). Die gestellte These, also eine zu beweisende Behauptung, wird hermeneutisch bearbeitet und belegt. Um zur Grundlage, also zu den Texten für die Beantwortung der Forschungsfragen und der Hauptthese zu gelangen, wurde als Hauptinstrument die Datenbank der Universität Wien verwendet. Die jeweils für die Kapitel relevante Literatur wurde zusammengetragen, aufgearbeitet und in einen gesamten Kontext gesetzt. Damit der Inhalt der Literatur qualitativ analysiert werden konnte, wurde die qualitative Inhaltsanalyse als Methode angewandt. Sie bot sich als adäquate Methode zur Textverarbeitung an. Im Wesentlichen besteht ihr Zweck darin, bestimmte Punkte aus dem zu

bearbeitenden Material auszuwählen, um die für die These wesentlichen Gesichtspunkte anzuführen (Mayring, 2003).

1.4 Gliederung der Arbeit

Das erste Kapitel dient der Einleitung in die Thematik, sowie der Darstellung der Forschungsfragen. Die Thesen werden vorgestellt und erläutert. Außerdem wird die Methode vorgestellt, mit der die Diplomarbeit erstellt wurde. Es wird erklärt, wie die verarbeitete Literatur recherchiert und verarbeitet wurde.

Im zweiten Kapitel geht es um neurodidaktische Perspektiven bezogen auf Bewegung, Sport und körperliche Aktivität. Es wird darauf eingegangen, was im Gehirn passiert, wenn sich der Mensch bewegt und welche Areale dabei besonders betroffen beziehungsweise dafür verantwortlich sind. Es wird erklärt, was kognitive Aktivität ist und wie es zur kognitiven Aktivierung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport kommt.

Das dritte Kapitel setzt sich mit Bewegung und Schule auseinander. Es wird aufgezeigt, wie Schule mit Bewegung umgeht beziehungsweise wie sie versucht, den kindlichen Spieltrieb in den Unterricht zu integrieren. Darüber hinaus wird anhand von zwei Beispielen, eines aus Deutschland und eines aus den USA, gezeigt, wie eine mögliche Umsetzung der bewegten Schule aussehen könnte, und welche Probleme sich daraus ergeben können.

Im vierten Kapitel wird Aufschluss darüber gegeben, wie die Geschichte der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit aussieht und wie sie sich zu ihrer heutigen Erscheinungsform entwickelt hat. Anhand eines Modells aus Oberösterreich wird gezeigt, dass eine Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit möglich ist. Weiter wird die mögliche Umsetzung durch ein Pilotprojekt aus Nordrhein-Westfalen bestätigt.

Im fünften Kapitel wird Einblick in die Schulentwicklung gegeben. Bevor genau dargestellt wird, wie die Schulentwicklung funktioniert, wird die Entwicklung der Schule beschrieben. Das Kapitel erstreckt sich von der Geschichte der Evaluation im Bildungswesen über die interne und externe Schulentwicklung und den Unterschied dieser beiden Entwicklungsmethoden. Es wird dargestellt, was „gute“ und was „schlechte“ Schulen auszeichnet und wie sich „schlechte“ Schulen verbessern können. Am Ende des fünften Kapitels wird die

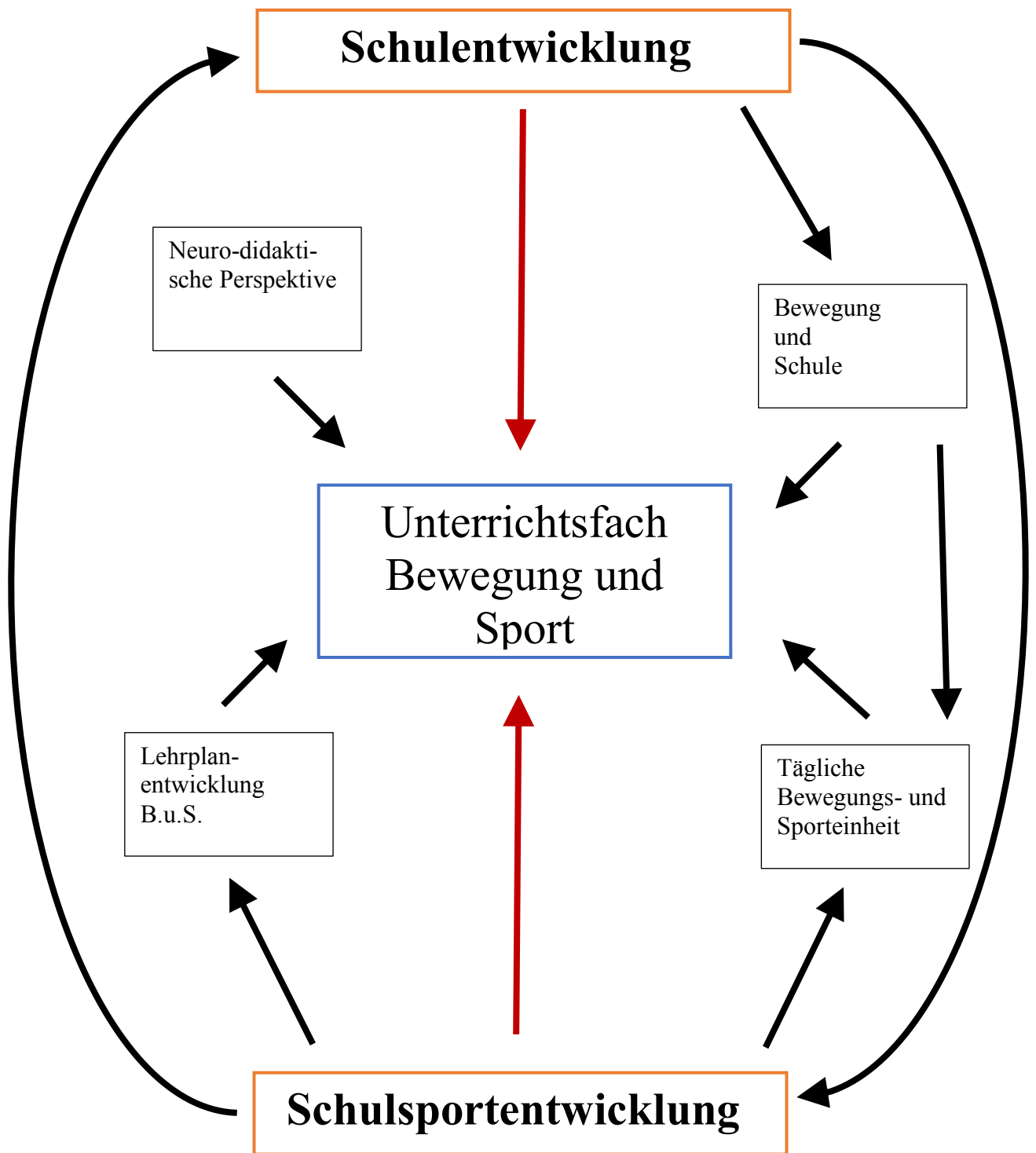
Funktion der Evaluation in der Schulentwicklung aufgezeigt und auf die Schulprogrammarbeit eingegangen.

Das sechste Kapitel der Arbeit behandelt die Schulsportentwicklung. Es wird die Verbindung der Schulsportentwicklung mit der Schulentwicklung aufgezeigt und dargestellt, wo sich der Schulsport in der Schulentwicklung positioniert. Als wesentlicher Teil der Schulsportentwicklung wird abschließend noch die Lehrplanentwicklung in Österreich aufgearbeitet. Die Aufarbeitung beinhaltet die Entstehungsgeschichte der Bildungsstandards und den kompetenzorientierten Lehrplan in Österreich. Weiterführend wird auf die letzte Frage der Arbeit eingegangen, welche sich damit auseinandersetzt, wie das Unterrichtsfach Bewegung und Sport weiter existieren kann.

Im siebenten Kapitel wird die gesamte Arbeit prägnant wiederholt und zusammengefasst sowie die Hauptfrage, ob das Unterrichtsfach Bewegung und Sport vom Spannungsfeld der Schul- und Schulsportentwicklung profitieren kann, beantwortet.

Das achte Kapitel bildet das Literaturverzeichnis, welches alle Quellen, die in der Arbeit verwendet wurden, auflistet und, nach dem Alphabet geordnet, darstellt.

1.5 Spannungsfeldmodell



Die Einleitung abschließend, wird das Spannungsfeldmodell dargestellt. Es soll die Beziehungen der einzelnen Elemente beziehungsweise Kapitel der Arbeit zueinander und deren Sinn verdeutlichen. Schulentwicklung und Schulsportentwicklung erzeugen ein Spannungsfeld, in dem sie sich gegenseitig beeinflussen. Da jede Fachentwicklung, also in diesem Fall Schulsportentwicklung, auch Schulentwicklung bedeutet, ist vor dem Hintergrund von Serwe (2009) eine gegenseitige Einflussnahme vorhanden. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport befindet sich in diesem Spannungsfeld der gegenseitigen Einflussnahme und wird darüber hinaus noch von weiteren Elementen beeinflusst. Stroth et al. (2009) zeigen mit der Verbesserung des präfrontalen Cortex durch körperliche Aktivität die Notwendigkeit der neurodidaktischen Perspektive für die Arbeit und das Unterrichtsfach Bewegung und Sport auf. Das Kapitel und Modellelement Bewegung und Schule zeigt am Beispiel der bewegten Schule Göttingen, dass Bewegung und Sport als Fach nicht isoliert werden sollte (Vogelsänger, 2015). Bewegung und Schule stellt ebenfalls ein wesentliches Kapitel dar, da nach Honerkamp und Hofmann (2015) Bewegung und Lernen am besten in der Schule verknüpft werden. Die tägliche Bewegung- und Sporteinheit, beeinflusst von der Schulsportentwicklung, übt ebenfalls Einfluss auf das Unterrichtsfach aus. Die Umsetzungsmöglichkeiten nach Kleiner (2013) bestätigen die Existenzberechtigung des Kapitels und dessen Wichtigkeit im Spannungsfeld und als Profitchance für das Unterrichtsfach. Die Schule hat sich in Österreich im Laufe der vergangenen 250 Jahre für fast alle Kinder und Jugendliche zu einem zentralen Bestandteil ihres Lebens entwickelt (Konrad, 2007). Die Entwicklung, beziehungsweise Weiterentwicklung der Schule ist außerdem eines der beiden Hauptfelder, die das Spannungsfeld erzeugt und ist somit, inklusive aller ihrer Elemente, wesentlicher Bestandteil der Arbeit. Die Relevanz der Schulsportentwicklung für die Arbeit ist nach Schierz und Thiele (2003) unumstritten, da die systematische Schulsportentwicklung nötig ist, um in der Debatte der aktuellen Bildungspolitik nicht vergessen zu werden. Als ein entscheidender Teil der Schulsportentwicklung ist auch die Lehrplanentwicklung eine der wichtigsten Komponenten der Schulsportentwicklung. Die Lehrplanentwicklung und der daraus resultierende Lehrplan begründet nicht nur die Existenz des Unterrichtsfachs, sondern vereint darüber hinaus auch noch alle grundlegenden, notwendigen und aktuellen Eigenschaften für das Fach, und ist somit ein weiterer wichtiger Bestandteil der Arbeit (Serwe, 2008).

2. „Bewegung – Sport – körperliche Aktivität“ und neurodidaktische Perspektiven

2.1 Bewegung und das Gehirn

„[...] a nervous system is only necessary for living creatures that move actively, [...] such creatures must move intelligently in order to survive, to produce food and shelter [...]” (Llinas, 2001, S. 21).

Seit Anbeginn der Menschheit ist der menschliche Körper auf Bewegung ausgelegt. Körperliche Bewegung war immer der Grundstein für ein erfolgreiches Überleben. Der Mensch musste jagen, sammeln, Felder bestellen und stets hart für sein Auskommen arbeiten. Durch die gesellschaftliche Entwicklung und die zunehmende Automatisierung ist Bewegung nicht mehr überlebensnotwendig und die Menschen werden immer träger, inaktiver und dadurch auch oft übergewichtiger (Ratey & Hagerman, 2009). Gibt es einen Zusammenhang zwischen körperlicher Bewegung und dem Gehirn? Das Bewusstsein, dass Bewegung positive Auswirkungen auf den Körper hat, ist durchaus vorhanden und verbreitet. Nur, was genau passiert im Gehirn, wenn man sich bewegt und kann sich Bewegung positiv auf das Gehirn auswirken?

Grundsätzlich unterscheidet sich das menschliche Gehirn nur kaum von dem der Affen, Hunde oder Ratten. Der einzige wirklich gewichtige Unterschied ist die Relation des präfrontalen Cortex zur Größe anderer Gehirnareale. Der präfrontale Cortex ist für alle mentalen Abläufe, wie zum Beispiel die spontane Anpassung an eine neue Situation, die Ausblendung einer Störung oder die schnelle Umstellung von einer Aufgabe zur nächsten zuständig. In der Neuropsychologie spricht man auch von den *exekutiven Funktionen*. Diese exekutiven Funktionen werden wiederum in drei Bereiche unterteilt. Das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität. Das Arbeitsgedächtnis erlaubt dem Menschen die Speicherung von Informationen über eine kurze Zeitdauer von nur einigen wenigen Sekunden, um im Hintergrund mit diesen Informationen arbeiten zu können. Ein Beispiel dazu. Während eines Gespräches ergibt sich im Geiste eine Frage, die aber nicht sofort gestellt wird. Stattdessen wird abgewartet, bis sich eine geeignete Gelegenheit ergibt. Die Inhibition ist dafür zuständig, dass Störungen ignoriert werden können, um sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und sich beispielsweise von einem Kollegen oder Umgebungslärm in der Arbeit nicht ablenken zu lassen. Durch diese Hemmung von Ablenkungen wird eine selektive

Aufmerksamkeit ermöglicht. Wenn die Inhibition also gut ausgebildet ist, kann man sich besser in eine Angelegenheit vertiefen und ist resistenter gegenüber spontanen externen Impulsen. Drittens ist die kognitive Flexibilität zu nennen. Die kognitive Flexibilität ist die Fähigkeit der schnellen Einstellung auf eine neue Aufgabe beziehungsweise die Fähigkeit, einen schnellen Sichtwechsel durchführen zu können. Die Kombination dieser drei Funktionen hat die Fähigkeit der Selbstregulation, also die Kontrolle und Steuerung von Aufmerksamkeit, Verhalten und Emotionen zur Folge. Diese Selbstregulation ist schließlich dafür verantwortlich, dass selbstständig und eigenaktiv gearbeitet und gelernt werden kann. Außerdem dient die Selbstregulation dazu, dass Kinder und Jugendliche Sozialkompetenz entwickeln und somit der Grundstein für ein erfolgreiches und friedfertiges gesellschaftliches Zusammenleben gelegt wird (Beck, 2014).

Alle soeben genannten Fähigkeiten des präfrontalen Cortex und seiner exekutiven Funktionen können durch körperliche Aktivität verbessert werden (Stroth et al., 2009). Im nächsten Kapitel wird näher auf den präfrontalen Cortex sowie das Striatum und den Hippocampi eingegangen.

2.2 Präfrontaler Cortex, Striatum und Hippocampi

Nachdem also laut Stroth (2009) die Funktionen und Fähigkeiten des präfrontalen Cortex durch Bewegung verbessert werden können, gilt es nun herauszufinden, was die Hauptaufgaben des präfrontalen Cortex sind, und was er in Kombination mit dem Striatum und den Hippocampi bewirkt.

Der präfrontale Cortex dient als Hauptverantwortlicher und Torwächter zugleich. Er ist das Kontrollzentrum im menschlichen Gehirn. Das Striatum hingegen ist die Hauptanlaufstelle des Gehirns für Informationen aus allen möglichen Bereichen und ist mit der gesamten Großhirnrinde in Kontakt. Das Striatum entscheidet darüber, welches Verhalten ausgeführt wird und spielt eine wichtige Rolle beim Bewegungslernen, Bewegungsvollzug und der Motivation. Die beiden Hippocampi sind wesentlich an der Überschreibung von Informationen des Kurzzeitgedächtnisses auf das Langzeitgedächtnis beteiligt und somit wichtig für Lernvorgänge und höhere kognitive Leistungen. Erst die Kooperation dieser drei Bereiche des Gehirns lässt den Menschen Aufgaben erkennen und lösen, Ziffern und Begriffe abstrakt, beziehungsweise geistig bearbeiten und das Verhalten anpassen, um situationsgerecht handeln zu können.

Bewegung stärkt nicht nur die psychische Verfassung, sondern hat auch auf zellulärer Ebene Einfluss darauf, das Potential des Gehirns hinsichtlich der Funktion, beziehungsweise der Fähigkeit, etwas zu lernen, zu verbessern. Das Gehirn ist plastisch und veränderbar. Vergleichbar mit einem Muskel, der durch Training wächst und sich seinen Anforderungen anpasst, ist auch das Gehirn durch Reize veränderbar. Für diese Anpassungen, Entwicklungen und Veränderungen im Gehirn wird eine Art „Dünger“ benötigt. Dieser „Dünger“ ist BDNF (Neeper, 1995). BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor) sind Neurotrophine, die für die Aufrechterhaltung und den Aufbau, also das Wachstum neuer Synapsen im präfrontalen Cortex, dem Striatum und dem Hippocampus (Beck, 2014), der neuronalen Schaltkreise, zuständig sind (Ratey & Hagerman, 2009). Sie werden sowohl im Gehirn als auch in den Muskeln gebildet. Diese Neurotrophine werden durch körperliche Bewegung gesteigert. Diese Tatsache beweist den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Bewegung sowie die positive Beeinflussung von Bewegung auf das Lernen. Dadurch ist auch das Erlernen von Vokabeln nach körperlicher Betätigung wesentlich schneller, leichter und effektiver möglich, als ohne vorhergehende körperliche Betätigung (Hötting et al., 2016). Durch Bewegung werden jedoch nicht nur Neurotrophine, sondern auch weitere wachstumsfördernde Hormone wie IGF-1 (insulinähnlicher Wachstumsfaktor, auch Somatomedin C genannt), VEGF (vaskulärer endothelialer Wachstumsfaktor) und FGF-2 (Fibroblasten- Wachstumsfaktor-2) ausgeschüttet und gelangen über den Blutkreislauf in das Gehirn. Sport ist demnach der Werkzeuglieferant für das Lernen des Menschen, das durch die richtige Stimulation, wie Unterricht, die neu gewonnenen Zellen in ein Netzwerk integrieren kann (Ratey & Hagerman, 2009). Die Anzahl der an dem Inhalt beteiligten Synapsen oder Zellen ist wiederum von der Verarbeitungstiefe abhängig. Je höher die Verarbeitungstiefe ist, umso größer ist auch der Lerneffekt. Zahlreiche komplexe Sportarten wie zum Beispiel Hip-Hop-Tanz, Skateboarding, Snowboarding, Basketball, Volleyball, etc., fordern eine solche Verarbeitungstiefe. Dies ist der Fall, weil diese Sportarten ein hohes Maß an Konzentration und Fokus verlangen, um einen neuen „Trick“ oder einen neuen „Move“ zu lernen beziehungsweise sich an komplexe Spielsituationen anzupassen, in denen es notwendig ist, das Sportgerät zu führen, den Gegner im Auge zu behalten, um auf mögliche Aktionen reagieren zu können, und gleichzeitig das Ziel nicht außer Acht zu lassen (Beck, 2014).

Es gibt also sogenannte Botenstoffe, welche als Werkzeuge eingesetzt werden können, um zum Beispiel Vokabel besser und komplexe Bewegungsaufgaben effektiver lernen zu können. Was aber geht im Gehirn vor, wenn eine sportliche Bewegung erlernt wird, und welche Areale sind beteiligt?

Die beteiligten Areale des Gehirns beim Erlernen einer Bewegung umfassen den Cortex beziehungsweise die Großhirnrinde, die Basalganglien und das Kleinhirn. Wird nun ein Tennisservice ausgeführt, findet Kommunikation zwischen zwei Neuronen über Synapsen, die als Erregungsüberträger dienen, statt. Überwiegend passiert das mittels chemischer Botenstoffe, die Neurotransmitter genannt werden. Durch das Aktivwerden eines Neurons kommt es dazu, dass eine elektrische Erregung die an das Neuron angeschlossenen Synapsen erreicht. Wenn die Erregung eine spezielle, kritische Schwelle übersteigt, wird die Erregung über einen kleinen synaptischen Spalt zwischen der vor- und der nachgeschalteten Synapse getragen und es kommt zur Ausschüttung von Botenstoffen durch die vorgeschaltete Synapse in den synaptischen Spalt. Wobei im Gehirn auch Synapsen vorhanden sind, die ohne Botenstoffe auskommen. Durch die Bindung der Botenstoffe an die Rezeptoren der anderen Seite des Spalts, kommt es zur erneuten Umwandlung des Signals in ein elektrisches. Wird nun ein Neuron oder eine Gruppe von Neuronen durch ein spezielles Signal aktiviert, nennt man das *Repräsentation*, weil das Signal sozusagen von den aktivierten Neuronen repräsentiert wird. „Aus der Gesamtheit aller ‚feuernden‘ Neuronen entsteht also das neuronale Abbild der motorischen Aktion, die zu diesem Zeitpunkt vom Bewegenden ausgeführt wird“ (Beck, 2014, S. 131). Wird das Tennisservice nun häufig trainiert und geübt, so kommt es zu einer Verstärkung der Verbindung dieser bestimmten Neuronen und die Übertragung beziehungsweise Aktivierung wird zunehmend leichter. Metaphorisch gesprochen werden die häufig befahrenen Hauptverkehrsrouten ausgebaut. Wenn das Tennisservice, als häufig trainiertes Element, die kognitive Aktivität des Lernenden und somit den Ausbau der Hauptverkehrsrouten zur Folge hat, muss die kognitive Aktivität näher betrachtet werden.

2.3 Kognitive Aktivität der Lernenden

„Als kognitive Aktivität im Sportunterricht können alle kognitiven Prozesse des Lernenden gelten, welche die Annahme und Verarbeitung sowie das Abrufen und Entwickeln von Repräsentationen betreffen“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 192). Im Prozess der Informationsverarbeitung werden die gesamten Mechanismen bearbeitet.

Zum Beispiel muss ein Schüler, eine Schülerin, so schnell wie möglich einen Hockeyparcours durchlaufen, ohne dabei die Vorgaben und Regeln zu missachten. Die dabei zu bewältigenden Situationen verlangen eine Aktivierung von Repräsentationen beziehungsweise repräsentierten Handlungen, um das primäre Ziel, die schnellstmögliche Bewältigung des

Parcours, zu erreichen. Zum einen werden implizite Anteile, welche die motorische Repräsentation repräsentieren und für die rasche Bewegungssteuerung sowie Kontrolle der Hockeyschläger und der Laufrichtung verantwortlich sind, aktiviert, und zum anderen explizite Anteile, die für die Einhaltung der Taktik des Bewegungsablaufes verantwortlich sind. Diese Verarbeitung von Informationen wird in drei Verarbeitungsstufen aufgeteilt. Zuerst wird die Information wahrgenommen und aufgenommen (selektive Aufmerksamkeit). Danach erfolgt der Entschluss für eine bestimmte Variante der Handlung. Auf dritter Stufe wird die Ausführung der Bewegung organisiert. Ergänzend ist noch die vierte Stufe, die für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport besonders wichtig ist, da sie zur Sicherung der Lernprozesse beiträgt, zu nennen, nämlich die Interpretation (Niederkofler & Amesberger, 2016). Die oben genannten und für die Einhaltung der Taktik zuständigen expliziten Anteile der Repräsentation, können auch assoziative Handlungsrepräsentationen genannt werden. Sie bestehen aus Wissen, das formulierbar und reproduzierbar ist. Ihre Anwendung ist logisch, nachvollziehbar und den Akteuren bewusst. Im Gegensatz dazu existieren implizite Handlungsrepräsentationen, auch nichtassoziative Handlungsrepräsentationen genannt, die eher schwer zu verbalisieren sind. „Zusammenfassend ist die kognitive Aktivität im Sportunterricht Ausdruck impliziter und expliziter Informationsverarbeitungsprozesse“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 194).

Die Lehrperson muss also bewusst ein professionelles Umfeld schaffen um eine solche kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler hervorzurufen. Die Hauptschnittstelle dafür bietet einerseits die Präsentation von Wissen durch die Lehrperson, sofern sie von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht angenommen wird. Eine weitere Schnittstelle ist die Bewegungsvorstellung beziehungsweise die Informationsverarbeitung der Schülerinnen und Schüler. Diese Schnittstelle bietet für die Lehrperson eine große Zahl didaktischer Möglichkeiten, den Unterricht im Fach Bewegung und Sport lernwirksam zu gestalten und damit ein Angebot zu schaffen, das kognitiv aktivierend fungiert. Die von der Sportlehrkraft ausgehenden Interventionen und Instruktionen können demnach zur Lernwirksamkeit beitragen (Niederkofler & Amesberger, 2016). Dass die Sportlehrperson einen wesentlichen Anteil an der Lernwirksamkeit durch die Steuerung der kognitiven Aktivität hat, zeigt auch die Interventionsstudie von Jeisy (2014) auf. Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bedeutet das konkret, dass die von der Lehrperson durch Informationen gestellten Aufgaben und dadurch geschaffenen Umwelten, der kognitiven Aktivierung bei den Schülerinnen und Schülern zu Aufmerksamkeitsprozessen führen, welche Lernprozesse hervorrufen, die

wiederum Handlungen provozieren, welche kognitive Aktivität voraussetzen und darum lernrelevant sind (Niederkofler & Amesberger, 2016). Die gestellten Aufgaben werden in Bewegungsaufgaben, die zum selbsttätigen und problemorientierten Bewegungshandeln anregen sollen, und Lernaufgaben, die in der Praxis oft von der Lehrperson angeleitet und ausgesucht werden und dadurch ein spezielles Niveau der Bewegungsaufgabe charakterisieren, unterteilt. Die Aufgaben stellen den strukturellen Rahmen und die Ziele für die kognitive Aktivität im Unterrichtsfach Bewegung und Sport dar (Niederkofler & Amesberger, 2016).

Von der kognitiven Aktivität der Lernenden und einigen Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten auf eher allgemeiner Ebene ausgehend, soll im nächsten Kapitel die konkrete kognitive Aktivierung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport beschrieben werden.

2.4 Kognitive Aktivierung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

„Unter dem Begriff der kognitiven Aktivierung untersucht die Unterrichtsforschung das Potential von Lerngelegenheiten zur fachspezifischen Lernwirksamkeit“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 188). Als kognitive Aktivierung kann eine Initiierung zum verstärkten Nachdenken im betroffenen Unterrichtsgegenstand verstanden werden. Wichtig ist dabei die adäquate Anregung der Schülerinnen und Schüler. Dabei versteht sich die kognitive Aktivität als der kognitive Prozess der Schülerinnen und Schüler. Im Gegensatz dazu steht die kognitive Aktivierung für das Ziel der Lehrperson, bei den Schülerinnen und Schülern kognitive Aktivität hervorzurufen. Also eine Lernsituation zu schaffen, die darauf abzielt, Verhalten zu verändern und Informationen zu verarbeiten, um dadurch bei den Lernenden eine verbindliche Bereitschaft zu einer Lernsituation zu erreichen. Ursprünglich stammt dieses Konzept aus der Mathematikdidaktik und steht in Abgrenzung zu Konzepten, die eher handlungsorientiert sind, weswegen die exakte Adaption im Unterrichtsfach Bewegung und Sport nicht möglich ist, da hier die kognitive Arbeit durch Bewegungshandlungen sichtbar wird, weil in diesem Fall die kognitive und die körperliche Leistung in Abhängigkeit stehen.

Einer der wesentlichen Teilmechanismen der kognitiven Aktivierung ist die Repräsentation. Repräsentationen schaffen im Kopf ein Abbild dessen, was äußerlich als Reiz der Umwelt auf ein Individuum trifft und verarbeiten sie so, dass alles organisiert, strukturiert und konstruiert wird, sowie jederzeit abrufbar ist. Das kognitive System ist also der Übersetzer des

externen Reizes in die für den Menschen verständliche (auditiv, visuell, etc.) Form. Auch in der Sportwissenschaft gelten kognitive Strukturen als Repräsentationen, die für Bewegungshandlungen beziehungsweise Bewegung verantwortlich sind. Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sind drei Wissensrepräsentationen von besonderer Bedeutung. Erstens, das Faktenwissen über Spielregeln, biomechanische Zusammenhänge oder zum Beispiel spezielle Methoden, zu trainieren (deklaratives Wissen). Zweitens, die Erinnerung an bestimmte Situationen wie beispielsweise die Bewunderung eines Torschusses durch die anderen beteiligten Schüler (episodisches Wissen), und drittens das Wissen über bestimmte Abfolgen von Handlungen und die Kopplung von Situation und Aktion (prozedurales Wissen).

Zu ergänzen ist eine übergeordnete Ebene der Wissensrepräsentation, die sich an Werten, Grundsätzen der Ethik und kulturellen Sichtweisen orientiert, welche Metarepräsentation genannt wird. Diese ist in individuell-subjektives Metawissen (Einstellungen, Intentionen) sowie differenziell-objektives Metawissen (eingeforderte Gewohnheiten) unterteilt. Für die Bewegung unverzichtbar ist, außer den oben genannten Repräsentationen, noch die motorische Repräsentation zu nennen. Sie beinhaltet alle kognitiven Perspektiven zur Ausführung von Bewegung und kann nicht, wie die Wissensrepräsentation, verbalisiert werden. „Diese Systeme sind über die gesamte Handlungsspanne vor (Antizipationsphase), während (Regulationsphase) und nach der Handlung (Interpretationsphase) aktiv“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 191). Die lernwirksame Wechselbeziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler beziehungsweise der Schülerin gründet einerseits im Handlungswissen, das zum Ausdruck gebracht werden kann, sowie der nicht verbalisierbaren, motorischen Repräsentation. Außerdem wird die für Bewegung und Sport spezielle kognitive Aktivität durch die geltenden Lehrpläne gefördert.

„Daraus kann die Struktur zum Modell der kognitiven Aktivität im Sportunterricht (Abb.1) abgeleitet werden“ (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 191).

Kognitive Aktivität im Sportunterricht					Verhaltensdaten / Handlungseffekte
			Informationsverarbeitung	Lernen	
Handlungsrepräsentationen	Emotionen	<i>Emotionale Repräsentationen</i>	-	-	-
	Handlungswissen	<i>Metarepräsentationen</i>	individuell-subjektives Metawissen	explizit ↑ ↓	assoziativ ↑ ↓
			differenziell-objektives Metawissen		
		<i>Wissensrepräsentationen</i>	deklaratives Wissen		
			episodisches Wissen		
		prozedurales Wissen			
Motorik	<i>Motorische Repräsentation</i>	Bewegungssteuerung und -regelung	implizit	nicht assoziativ	

Abb.1: *Kognitive Aktivität* als Strukturgrundlage für Handlungen und Verhalten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport (Niederkofler & Amesberger, 2016, S. 192).

Was sich nun aus den Ergebnissen neurodidaktischer Erkenntnisse die Bewegung betreffend, und der sich daraus ergebenden kognitiven Aktivität beim Sport und im „normalen“ Unterricht sowie den Möglichkeiten der Aktivierung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die Schule ergibt, soll im zweiten Kapitel „Bewegung und Schule“ beschrieben werden.

3. Bewegung und Schule

Nachdem im zweiten Kapitel die neurologischen Vorgänge während der Bewegung sowie die Vorteile der Bewegung und die daraus resultierenden Entwicklungen der Neurodidaktik dargestellt wurden, soll im dritten Kapitel eine praktische Umsetzung dieses Wissens, um die positive Auswirkung der Bewegung auf das Gehirn und dessen Lernleistung aufzuzeigen, erfolgen. Die noch nicht ausgereifte Selbstregulation beziehungsweise Inhibitionskontrolle stellen die Lehrpersonen oft vor eine Herausforderung, können jedoch mit einfachen Mitteln verbessert und entwickelt werden. Neben der Entwicklung der Selbstregulation hat das Unterrichtsfach Bewegung und Sport außerdem die Verantwortung, im Rahmen des Lehrplans ein vielfältiges Bewegungslernfeld zu kreieren, das es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich aufgrund unterschiedlichster Reize und Erfahrungen zu entwickeln. Wie ein vielfältiges und bewegungszentriertes Lernfeld aussehen könnte und wie individualisierte und bewegte Schule umgesetzt werden könnte, wird anhand des Beispiels der Gesamtschule Göttingen gezeigt. Die Gesamtschule betreibt anstelle von Sportisolation eine bewegte Schule, in welcher Bewegung omnipräsent ist. An diesem Beispiel sollen die möglichen Vorteile einer bewegten Schule aufgezeigt und deren konkrete Umsetzung, das Schulgebäude und die Raumansprüche betreffend, erläutert werden. Das Kapitel schließt mit einem Beispiel aus den USA, der Naperville Central Highschool ab, anhand dessen eine weitere Umsetzungsmöglichkeit der individuellen Förderung aufgezeigt werden soll. Das Beispiel aus den USA klärt auf, inwiefern Pulsuhren in Kombination mit der „Stunde-Null“ zur Schulsportentwicklung beitragen können und wie dadurch individuelle schulische Leistungen gesteigert werden können.

3.1 Der kindliche Spieltrieb und der schulische Umgang damit

Der Bereich des Gehirns, der die Bewegung kontrolliert, liegt genau neben jenen Arealen des Gehirns, die für Motivation und Belohnung zuständig sind. Mit der rasanten Erhöhung der Dopaminrezeptoren in der Kindheit, welche dann im Laufe des Lebens stetig abnehmen, könnte der kindliche Spieltrieb und Bewegungsdrang erklärt werden. Gleichzeitig sind die oben beschriebenen exekutiven Funktionen, beziehungsweise der präfrontale Cortex, noch nicht ausgeprägt. Dies könnte die unruhige Art erklären, die Kinder oft haben, wenn sie zum

Beispiel plötzlich ihre Meinung ändern und spontan andere Dinge tun möchten oder haben wollen. Diese noch nicht ausgereifte Selbstregulation beziehungsweise oben erläuterte Inhibitionskontrolle, kann im Kindesalter ausgezeichnet durch Spiele erlernt werden. Das Übernehmen verschiedener Rollen ist für Kinder spannend und lehrreich, da sich unzählige Situationen ergeben, in denen die Kinder ihre Selbstregulation entwickeln können und lernen, mit störenden Impulsen umzugehen (Beck, 2014). Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport heißt das, so vielfältige Erfahrungen wie möglich, im Rahmen des Lehrplans, zu schaffen. Konkret ist damit gemeint, die aerobe Ausdauer genauso wie Schnelligkeitstraining, koordinativ anspruchsvolle Lauf- und Spielformen, tänzerische und turnerische Elemente und vieles mehr in den Unterricht einzubauen, um die Schülerinnen und Schülern optimal zu fördern. Die Entwicklung der exekutiven Funktionen sollte also einen Teil des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport einnehmen, denn diese werden nicht nur durch den Sport entwickelt und verbessert, sondern im Sport auch benötigt, um schnell auf bestimmte Situationen zu reagieren und sich auf die Gegebenheiten einzustellen.

Die exekutiven Funktionen spielen bei jeder Sportart und Bewegung eine wesentliche Rolle. Sowohl der richtige Pass im Fußball, ein Wendemanöver im Basketball als auch der richtige Spielzug im Tennis wäre ohne diese nicht möglich (Beck, 2014).

Was wäre also eine mögliche Lösung für die Förderung dieser Entwicklung im schulischen Bereich?

3.2 Die bewegte Schule am Beispiel Gesamtschule Göttingen

Die Gesamtschule Göttingen ist ein Ort, an dem das inklusive Unterrichten im Mittelpunkt steht und gemeinsam mit Sonderpädagogen und Förderschullehrern umgesetzt wird. Abgesehen von der Inklusion hat die Bewegung der Schülerinnen und Schüler im Alltag, neben dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport, beziehungsweise den erweiternden Angeboten, einen hohen Stellenwert. Das beginnt bereits bei der Freiheit, sich laufend oder schlendernd im Gebäude fortzubewegen. Den Schülerinnen und Schülern werden hier keine Vorgaben gemacht, solange sie (je nach Fortbewegungsgeschwindigkeit) auf alle anderen, Rücksicht nehmen. Weiter bekommt jeder Schüler und jede Schülerin bei Schuleintritt einen personalisierten Stuhl. Der Stuhl ist höhenverstellbar, die Sitzfläche in alle Richtungen beweglich, sodass die Wirbelsäule stets mit der Stabilisierung beschäftigt ist und die Kinder so gut wie nie im Stillstand sitzen. In den Pausen dürfen sich die Schülerinnen und Schüler der

Gesamtschule Göttingen gegen Pfand diverse Sportgeräte (Einräder, Bälle, Go-Karts, Tennisschläger und vieles mehr) ausborgen und damit ihre Pause aktiv gestalten. Außerdem stehen ihnen Klettergerüste und Anlagen zum Skaten, sowie Beachvolleyball-, Basketball- und Fußballplätze zur Verfügung. Neben diesen Angeboten werden natürlich auch bewegte Lernpausen im klassischen Unterricht umgesetzt. Die Dauer dieser Pausen ist vom Bedarf der Kinder abhängig. Neben dem vielfältigen Einbau der Bewegung in den Schulalltag wird den Kindern der Gesamtschule aber auch die Verantwortung vermittelt, die sie sich und der Gesellschaft gegenüber haben, indem sie ihre Gesundheit fördern und erhalten und welche wichtige Rolle der Sport dabei einnimmt. Darum wird der Sport, beziehungsweise die Bewegung auch nicht als Fach isoliert, sondern hat permanenten Bezug zum Alltag (Vogelsänger, 2015).

„Bewegung und Lernen stehen seit je her in einem positiven Verhältnis. Nachweislich beeinflusst körperliche Aktivität kognitive Gehirnfunktionen in einer positiven Weise. Wo sollte man daher Bewegung und Lernen besser verknüpfen können als in der Schule“ (Honerkamp & Hofmann, 2015, S.14). Auch die Schule am Adelwald in Hamm hat als Schulkonzept die „Bewegte Schule“. Das Konzept der Schule soll helfen, Aggressionen abzubauen, Vandalismus entgegenwirken, bei den Schülerinnen und Schülern ein positives Selbstwertgefühl erzeugen, Misserfolgsängste verringern und Anstrengungsbereitschaft erhöhen. Die Schule ist so aufgebaut, dass Slacklining, Skaten (Board oder Inline) oder Freerunning genauso möglich sind wie Tischtennis, Tanz und Klettern. Der Aufbau des Schulgebäudes und -raumes sowie der dadurch geschaffenen Bewegungsmöglichkeiten stehen bei der Schule aus Hamm im Mittelpunkt und entwickeln sich permanent. Die »Bewegte Schule« ist als ein fortlaufender und dynamischer Prozess zu sehen, der immer wieder neu aufgebaut und reflektiert werden muss (Honerkamp & Hofmann, 2015, S.17).

Der Schulraum gesamt gesehen, muss zum Lebensraum werden. Dann können sich Schüler und Schülerinnen nicht nur wohl fühlen, sondern auch durch aktives Ausprobieren und vielfältige körperliche Erfahrungen entfalten und entwickeln.

Was könnten das Schulgebäude und die sich darin befindlichen Freiräume zur Verbesserung der Produktivität beitragen? Nach Winkler (2015, S.35) sollte die Kernfrage beim Aufbau eines neuen Geländes nicht lauten: „Was wollt ihr haben?“, sondern: „Was sollen die Kinder auf dem Gelände machen können, um sich optimal zu entwickeln?“. Freiräume wie auch Schulgebäude können unter anderem Wissen vermitteln, indem sie zum Beispiel Auskunft über die beim Bau verwendeten Materialien durch deren Zurschaustellung an

unterschiedlichen Orten der Schule geben. Freiräume können auf vielfältige Art und Weise genutzt werden, also sowohl als Klassenzimmer als auch als Bewegungsraum, Ausstellungsraum, Pausenraum und können ebenso Veranstaltungsgelände sein. Weiters können sie zur Förderung von sozialen Kontakten und der Kommunikation beitragen, um den gemeinsamen Umgang zu schulen und destruktivem Handeln vorzubeugen und so zu verhindern. „Die kompensatorische Rolle, die ein großes Außengelände mit Platz für Bewegung, mit Nischen und Rückzugsmöglichkeiten in der ›Sitzschule‹ immer spielte, wurde und wird unterschätzt. Erhebliche Mengen sozialen Lernens sowie motorischen Lernens finden auf guten Schulgeländen draußen ohne Lehrplan statt“ (Winkler, 2015, S.39).

Die folgende Abbildung (Abb. 3) stellt die Funktionen beziehungsweise Nutzungen von Bewegung und motorischem Lernen, Ruhe, Gestaltbarkeit, Begegnung als soziales Lernen und Bildung als unterrichtliches Lernen den daraus resultierenden Raumansprüchen gegenüber. Die resultierenden Raumansprüche repräsentieren diejenigen Räume, welche nötig sind, damit sportliche Bewegung, entspannen, gestalten oder auch eigenverantwortliches Lernen in der Alltagswelt möglich sind.

Funktionen/Nutzungen	Resultierende Raumannsprüche
Bewegung (motorisches Lernen)	
<ul style="list-style-type: none"> • sportliche Bewegung (z. B. Ballspiele, Rollsport, Seil- und Hüpfspiele) • in Alltagsbewegungen integrierte Bewegungsformen (z. B. Balancieren, Klettern, Springen) • Kraftprobe 	<ul style="list-style-type: none"> • Spielfelder, glatte Oberflächen, Ausstattung (z. B. Tore, Körbe, Rampen) • Spiellandschaften mit ungenormten Stufen, Steinen, Balanciermäuerchen, Hügeln, Tunneln, integrierten Spielgeräten • Möglichkeiten zum Mitbauen, Umbauen, gegebenenfalls Dauereinrichtung eines Bauspielbereichs, Bewegungs-Bau-Stelle
Ruhe	
<ul style="list-style-type: none"> • entspannen, sich spüren • essen, trinken • durchatmen, frische Luft schöpfen 	<ul style="list-style-type: none"> • ruhige Randbereiche als Rückzugsort oder Beobachtungsort, Nischen mit Sitzbereichen • »schöne« Bereiche, an denen das Auge sich erfreuen kann • »grüne« Bereiche, die blühen und duften und frische Luft produzieren
Gestaltbarkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • frei von unterrichtlichen Verhaltensnormen • frei für die Deutung des Raumes durch die Kinder • Orte, an denen man mitgestalten kann 	<ul style="list-style-type: none"> • Raum außerhalb der direkten Kontrolle von Lehrer(inne)n • keine Spielwänge, sondern multifunktional nutzbare und vielfältig interpretierbare Raumangebote • »unfertige« Orte mit mobilem Material
Begegnung (soziales Lernen)	
<ul style="list-style-type: none"> • Treffpunktfunktion • Kontakte auch über Klassengrenzen hinweg • ungestörtes, privates Klönen • eigenverantwortliches Aneignen der Alltagsumwelt 	<ul style="list-style-type: none"> • keine altersspezifische, sondern funktionsgerechte Raumaufteilung • charakteristische Treffpunkte (z. B. bei Eingängen, am Spielfeldrand, außerhalb sozialer Kontrolle) • Rückzugs- und Schonräume • Raum zum gemeinsamen Umgestalten
Bildung (unterrichtliches Lernen)	
<ul style="list-style-type: none"> • Lernen durch Begreifen (malen, messen, zeichnen, beobachten, bauen) • Lernen an der frischen Luft • verantwortlicher Umgang mit Pflanzen und Tieren in der Alltagswelt • Jahreszeiten erleben 	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältiges Gelände; Möglichkeiten des Wahrnehmens mit allen Sinnen • Freiluftklasse (Arena, Bühne) • naturnahe Bereiche ohne Museumscharakter, »Unterrichtsorte« draußen (Hühnerstall, Bienenstock, Werkstatt-Bauwagen) • Pflanzen mit jahreszeitlichem Rhythmus (Blüte, Frucht, Laub)
Abb. 2: Funktionen des Schulgeländes und daraus resultierende Raumannsprüche	

Abb. 2: Funktion des Schulgeländes und daraus resultierende Raumannsprüche (Winkler, 2015, S.37).

Auch das bereits bei der Teilnahme an der Umgestaltung beginnende „learning by doing“ wird angeregt. Die Schülerinnen und Schüler müssen gemeinsam beziehungsweise demokratisch entscheiden, welche Ideen der Umgestaltung verwirklicht werden sollen und beteiligen sich aktiv an der Umsetzung dieser. Handwerkliches Arbeiten, die Bepflanzung des Schulgartens und die Verschönerung des Klassenzimmers, der Gänge oder des Festsaals sind also fixe Bestandteile einer Umgestaltung und leisten einen positiven Beitrag zum „learning by doing“ (Urlicic, Wocelka, Streyhammer, 2000).

3.3 Das Problem der bewegten Schule

Das einzige Problem, das ursprüngliche, noch nicht ausgereifte Konzepte der bewegten Schule haben ist, dass sie die Symptome anstelle der Ursachen bekämpfen. Das heißt, dass zum Beispiel die kurzen Bewegungspausen immer nur dann eingesetzt werden, wenn sie

akut von Nöten sind, jedoch die Bewegung keineswegs in den Alltag eingebaut wird. Um den aktuellen, vielfältigen und komplexen Anforderungen, die ein Schulalltag heute mit sich bringt, als Schülerin und Schüler gewachsen zu sein, ist jedoch eine hohe Eigenverantwortlichkeit (seitens der Schülerinnen und Schüler) nötig. Gleichzeitig muss die Schule das Grundbedürfnis der Kinder und Jugendlichen, sich zu bewegen, akzeptieren und fördern, um die Vorteile der Bewegung, des Spiels und Sports auszubilden. Unter anderem zählen zu den Vorteilen die bewusste, sinnemäßige Wahrnehmung des Körpers, die Möglichkeit, sich körperlich auszudrücken, die eigenen körperlichen Grenzen zu erfahren und zu erweitern, eigenes Können objektiv einzuschätzen und Neues zu wagen sowie die Option der Kooperation und Kommunikation mit anderen Individuen oder Gruppen und vieles mehr. In Abbildung 3 werden nach Schnack und Städtler (2015) die wichtigsten Elemente einer bewegten Schule skizziert und somit aufgezeigt, dass Bewegung in jeden Bereich der Schule integriert werden kann. Die Elemente einer bewegten Schule sind:

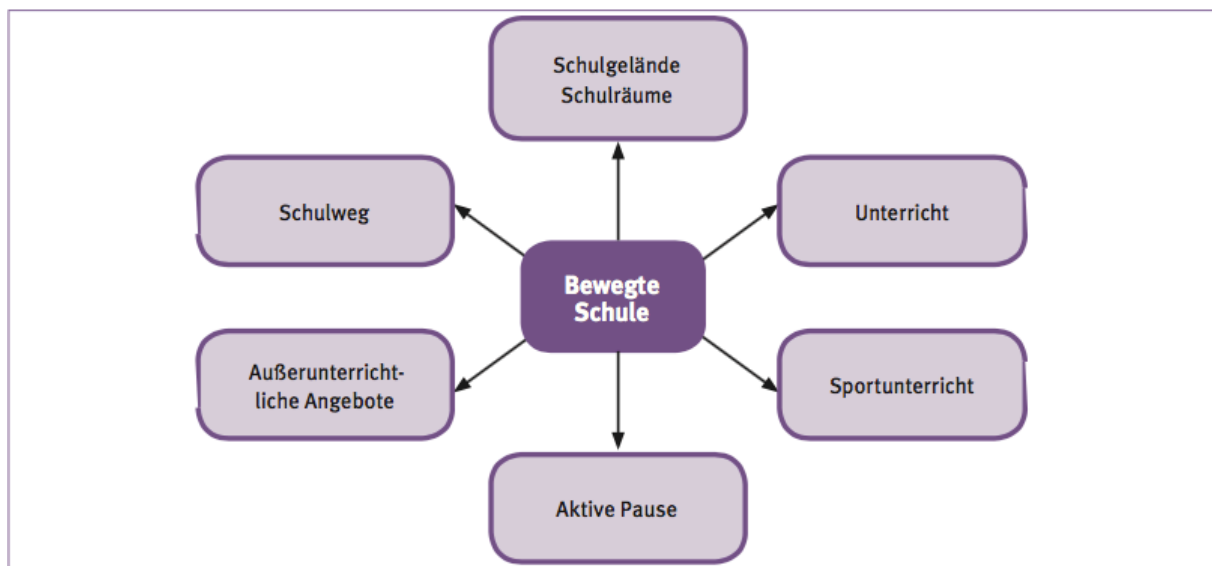


Abb. 3: Die Elemente der bewegten Schule (Schnack & Städtler, 2015, S.7).

Das Schulgelände sollte so konzipiert sein, dass Bewegung sowohl während als auch außerhalb des Unterrichts auf vielseitige Art und Weise möglich ist, es zur Bewegung einlädt und Flächen für den zwischenmenschlichen sozialen Kontakt bietet. Der Schulraum sollte klassenindividuell eingerichtet sein, um der jeweiligen Klasse angepasst, einen personalisierten Lebensraum zu bieten. Außerdem kommt bei Abbildung 3 dem Schulweg eine Bedeutung zu, der ebenfalls bewegt gestaltet werden kann. An dieser Stelle muss das Projekt “Bikeline“ erwähnt werden, bei dem es darum geht, einen gemeinsam gestalteten, bewegten Schulweg

zu bewältigen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig und wird zum Beispiel vom Evangelischen Realgymnasium Donaustadt angeboten und zahlreich genutzt. Neben dem bewegten Schulweg zählt außerdem der Unterricht zur „Bewegten Schule“, in den entweder Bewegungspausen eingebaut werden können, der bewegt und beziehungsweise oder mit bewegtem Mobiliar (instabile Sitzflächen, Ergometer) stattfinden kann, sowie aus dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport selbst. Außerdem werden in der Skizze die aktive Pause berücksichtigt, die den Schülern und Schülerinnen in den Pausen Raum bietet, um sich vielseitig zu bewegen, und die außerunterrichtlichen Angebote, die innerschulisch, anhand von Wahlpflichtfächern, Unverbindlichen Übungen und diversen Schulturnieren oder in Verbindung mit Vereinen breit gefächerte Möglichkeiten bieten, sich sportlich weiterzuentwickeln (Schnack & Städtler, 2015).

Damit dieses Gesamtkonzept der bewegten Schule erfolgreich umgesetzt werden kann, muss es von allen Beteiligten, also der Schulleitung, dem Lehrpersonal, den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern getragen, vertreten und gelebt werden. Die Wichtigkeit der Bewegung muss allen involvierten Individuen bewusst sein. Außerdem muss ein temporärer Ausbruch aus dem linearen Vermittlungskonzept möglich sein, um den Lernprozess individueller gestalten zu können. Damit wird auch in die Lernkultur Bewegung integriert und diese dadurch elastischer gestaltet. Das bedeutet auch die Umgestaltung der starren 50-Minuten-Unterrichtseinheiten in praxisorientierte und handlungsbezogene Einheiten, in denen An- und Entspannung ausgewogen vorhanden sind und dadurch die Freude am Lernen ermöglichen. Schlussendlich ist es von Bedeutung, dass alle Rahmenbedingungen, nämlich die Bewegung der Institution auf allen Ebenen, und die Steuerung der Schulorganisation, in gegenseitigem Gleichgewicht existieren (Schnack & Städtler, 2015).

3.4 Die Naperville Central Highschool als Beispiel aus den USA

Bewegung hat also auf vielen Ebenen nachweislich positive Auswirkungen auf das Gehirn. Was kann das für die Ausbildung nächster Generationen bedeuten? Inwiefern könnten Schüler und Schülerinnen davon profitieren, wenn sie sich häufiger bewegen und was könnte sich daraus für die Entwicklung der Schule ergeben? Eine Fallstudie in der *Naperville Central Highschool* (NCH) in den USA zeigt eine Möglichkeit auf, wie das Wissen über die Auswirkungen der Bewegung auf das Lernen positiv zur Schulentwicklung beitragen könnte.

Für diejenigen Schüler und Schülerinnen der NCA, die aufgrund schulischer Leistungen Probleme haben, mit den anderen mithalten, wurde die „Stunde-Null“ eingeführt. Das bedeutet, dass diese Schülerinnen und Schüler bereits eine Stunde vor Unterrichtsbeginn in der Schule sind und sich sportlich betätigen, um ihre Aufnahmefähigkeit sowie Konzentration zu steigern. Um die schulische Leistung zu verbessern, spielen zwei Faktoren eine entscheidende Rolle: die aerobe Ausdauer und der Body-Mass-Index, kurz BMI (Castelli et al., 2007). Schülerinnen und Schüler die also einen guten BMI und eine gute aerobe Leistungsfähigkeit aufweisen, können sich besser konzentrieren, sind aufmerksamer und ausgeglichener und erreichen dadurch bessere schulische Leistungen als diejenigen Schüler und Schülerinnen, die nicht oder weniger fit sind (Ratey & Hagerman, 2009). Dadurch, dass diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern eine sehr heterogene ist, mussten die Lehrer der NCH eine Lösung finden, die es ermöglicht, dass alle Schülerinnen und Schüler individuell gefördert werden können. Die Lösung des Problems war der Einsatz von Pulsuhren, da die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sportliche Niveaus aufweisen. Mit dem Einsatz von Pulsuhren konnten alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbstständig in ihrem geplanten und für sie persönlich anstrengenden Herzfrequenzbereich bleiben. Somit sind auch alle adäquat und individuell gefordert, wenn sie zum Beispiel „die Meile“ in unterschiedlichen Zeiten absolvieren.

Neben dem Angebot der nullten Stunde an der NCH, ist Square-Dance ein Pflichtgegenstand für Schulanfänger und Schulanfängerinnen, um soziale Kompetenzen zu fördern. Dieser Gegenstand soll soziale Ängste bewegend abbauen und die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Kontakt zu anderen aufzunehmen und Ängste oder Probleme bei zwischenmenschlichen Beziehungen und Kommunikation beheben.

Was das Unterrichtsfach Bewegung und Sport der NCH auszeichnet, ist die Kompetenzorientierung¹(vgl. Kompetenzorientierung Österreichischer Lehrplan Bewegung und Sport). Die Schülerinnen und Schüler betreiben nicht bloß Sport, sondern bekommen Kompetenzen vermittelt, die es ihnen erlauben, auch außerhalb der Schule richtig Sport zu treiben. Sie werden auf das selbstständige lebenslange außerschulische Sporttreiben im Unterrichtsfach Bewegung und Sport vorbereitet. „Meine Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass sie all die Dinge wissen, die sie wissen müssen, um sich selbst fit zu halten“ (Ratey & Hagerman, 2009, S. 34).

¹ Kompetenzorientierter Unterricht im Fach Bewegung und Sport

In den USA ist die NCH eine Ausnahmeerscheinung. Mit ihren Belegen für die kognitive Verbesserung durch Bewegung, ganz abgesehen von dem gesundheitlichen Nutzen, sowie die fortschrittliche Art und Weise, Sport zu unterrichten und in den Schulalltag zu integrieren, ist die NCH Vorbild für die ganze USA (Abgesehen von der Tatsache, dass Illinois der einzige Bundesstaat in den USA ist, in dem die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit gefördert wird) (Ratey & Hagerman, 2009).

4. Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit

Während in Kapitel drei mögliche Lösungen zur Umsetzung von mehr Bewegung an Schulen anhand von Beispielen aus Deutschland und den USA dargestellt wurden, hat das vierte Kapitel die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit als Fokus. Im Rahmen der Schulsportentwicklung zur Implementation von mehr Bewegung und Bewegungszeit in den Schulalltag spielt die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit eine wesentliche Rolle. Im dritten Kapitel der Arbeit wird einleitend die Geschichte der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit dargestellt um aufzuzeigen, dass diese weder eine Neuerung, noch erst vor kurzem entstanden ist, sondern als Grundidee bereits lange existiert und ebenso bereits Anwendung gefunden hat. Das dritte Kapitel bietet darüber hinaus drei unterschiedliche Modelle einer möglichen Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit nach Kleiner (2013) und beschreibt ein spezielles Beispiel aus Oberösterreich, um den Bezug zu Österreich herzustellen. Weiters wird eine Studie zur Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen aufgearbeitet und weitere mögliche schulsportentwicklungsorientierte Umsetzungen der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit im abschließenden Teil des dritten Kapitels erläutert.

4.1 Die Geschichte der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit

Die tägliche Turnstunde ist beinahe so alt wie die Geschichte der Schulpflicht in Österreich selbst. Die von Maria Theresia (1717-1780) im Jahre 1774 eingeführte Unterrichtspflicht legte in Österreich den Grundstein für die folgenden Entwicklungen im Bildungsbereich. Das neue Gesetz schrieb Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren den Unterricht nach dem Methodenbuch von Felbiger vor (Vocelka, 2000). Kurz auf die Entstehung des ersten Unterrichtsgesetzes durch Maria Theresia, folgte 1777 ein Erlass, der besagte, dass Spielplätze errichtet werden sollten. Außerdem und diesbezüglich der erste Vorreiter der heutigen „täglichen Turnstunde“ sollte eine tägliche Spielstunde durchgeführt werden. Von Paul Natorp wird im Buch *Pestalozzi* beschrieben, wie sich der Schweizer Pädagoge J.H. Pestalozzi die im Rahmen des Unterrichts täglich durchgeführten Gymnastikeinheiten vorstellte (Wasmund-Bodenstedt, 1984).

Nicht auf Virtuosität in bestimmten einzelnen körperlichen Fertigkeiten, auch nicht, wie Jahn und seine Anhänger, auf den einzigen Zweck der Ausbildung der Wehrtüchtigkeit, sondern auf eine solche Entfaltung der körperlichen Kräfte überhaupt, die mit der gleichzeitigen Entfaltung des Geistes und Willens in reinem Einklang stehe. Pestalozzi sucht eine Gymnastik, „durch welche die Körperbildung, geistig betrachtet, selbst ein Mittel der Geistesbildung, sittlich betrachtet, hinwiederum selbst ein Mittel der sittlichen Entwicklung, und ebenso ästhetisch ... ein Mittel der ästhetischen Entwicklung wird“. Er zeigt wie in der frühesten mütterlichen Erziehung diese innere Übereinstimmung und wechselseitige Unterstützung sich natürlich anbahnt; er sondert dann von dieser [...] die eigentümliche Aufgabe der Schulerziehung. Und er begreift als den natürlichen Ausgangspunkt der eben hier nötig werdenden „Erziehungsgymnastik“ eine planmäßig eingeleitete und geordnete, anatomisch und physiologisch wohlberechnete Gelenksübung, mit dem letzten Ziel, „der Vernunft und dem guten Willen des Zöglings eine der Natur und den Gesetzen des Körpers angemessene, aber nach diesen Gesetzen unbedingt freie und selbstständige Herrschaft über denselben zu verschaffen“, die ihn fähig mache, „jedem Gebot der Pflicht zu gehorchen (Natorp, 2012, S. 131).

Im Vergleich zu Pestalozzi (Wasmund-Bodenstedt, 1984) war die Einstellung von Guthsmuths (1817) zur Leibeserziehung eindeutig. Die Leibeserziehung war für die Verteidigung des Vaterlandes und für die Vorbereitung zum Wehrdienst zuständig. Turnvater Jahn wiederum regt zum regelmäßigen Sporttreiben, auch in den „Zwischenstunden“ oder an Nachmittagen, an denen keine Schule stattfindet, an, um den Geist wieder mit frischer Energie zu betanken. Er teilt einen Hauptübungszyklus aus zwölf Übungen, in sechs Tage ein, um regelmäßig am Turnplatz zu üben (Jahn, 1847).

Auch bei der Berliner Schulkonferenz 1890 wurde von Güßfeld eine tägliche Bewegungs- und Sporteinheit gefordert. Sie sollte durch die Verringerung der wissenschaftlichen Fächer möglich gemacht werden (Diem & Matthias, 1923). 1923 publizierten der deutsche Sportwissenschaftler Carl Diem, Hauptinitiator des olympischen Fackellaufes und Mitbegründer der weltweit ersten Sporthochschule in Berlin und der Schweizer Wissenschaftler Eugen Matthias das Buch *Die Tägliche Turnstunde*, in welchem Diem die tägliche sportliche Einheit nicht nur gegen den körperlichen Verfall fordert:

Leibesübung ist Charakterbildung. Charakterbildung ist der Mittelpunkt der Gesamterziehung. Nur wenn wir dies anerkennen und danach handeln, werden wir der Erziehung und den Leibesübungen gerecht. [...] Wer frei von aller bestehenden Einschränkung junge Leute bilden will, muß [sic!] sie jeden Tag eine Stunde turnen und zwei Stunden spielen lassen. Turnen ist dabei im weitesten Sinne,

unter Einschluß [sic!] sportlicher Übungen zu verstehen (Diem & Matthias, 1923, S. 8f).

Jedoch erkennt Diem schon damals das Problem mit erstaunlichem Aktualitätsbezug, das sich aus einer derartigen Erhöhung der Sportstunden an Schulen ergibt. Dieses ergibt sich zum einen durch Mangel an ausgebildeten Fachlehrkräften, deren Ausbildung zu jener Zeit eine äußerst inhomogene Dauer zwischen einigen Wochen und drei Jahren aufwies, und zum anderen durch den Mangel an vorhandenen Sportstätten (Diem & Matthias, 1923).

In diesem Zustand dürfte kein Tag vergehen, an dem nicht die Schulbehörden der Länder beim Reich das Reichsspielgesetz fordern. Wieviel Millionen Mark wären erspart, wenn das Gesetz im Jahre 1920 zur Tatsache geworden wäre, als es von der Reichsregierung mündlich und schriftlich verheißen wurde! Wieviel Gesundheit und Spielfreude hätten damals erbaute Plätze bis heute schon erzeugt. Schulbehörden, Lehrerschaft, Eltern sind es ihren Erziehungspflichtigen schuldig, in den Ruf nach dem Spielplatz-Gesetz einzustimmen (Diem & Matthias, 1923, S. 11).

Abgesehen von den vorhandenen Mängeln wird das geistige und körperliche Ungleichgewicht des Schulsystems kritisiert:

Er sperrt es stundenlang in die Schulstube, zwingt es zu langem Stillsitzen, zum Einnehmen von Haltungen, welche dem Kinde die sonst schon schwere Arbeit des Körperaufrichtens noch weiter über Gebühr erschweren und zwingt es endlich zu stundenlanger, gleichförmiger, geistig oft schon zu sehr abstrakter Arbeit (Diem & Matthias, 1923, S. 39ff.).

Kindermann und Schnell (1926) schreiben Mitte der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts ebenfalls ein Buch über die tägliche Turnstunde und kommen dabei zusammenfassend zu folgendem Schluss:

1. In Übereinstimmung mit der Gesamtpersönlichkeit als Erziehungsziel bildet die körperliche Erziehung infolge der engen Wechselbeziehungen zwischen seelischen und körperlichen Vorgängen einen bedeutungsvollen Bestandteil auch der geistig-sittlichen Erziehung.
2. Leibesübung in regelmäßiger und kräftiger, dem Individuum angepaßter [sic!] Durchführung bieten die Tätigkeitsreize, unter deren Einwirkung allein die Vollentwicklung des Erbangelegten auf körperlich-gesundheitlichem Gebiet möglich ist. Das Überwiegen des inneren Wachstumszwangs über die ungenügend

gebotene Übung führt zu disharmonischen Körperformen ohne Kraft und Widerstandsfähigkeit.

3. Die Muskelübung hat ihre größte Bedeutung in der Vermittlung von Übung, Kräftigung und Wachstum der lebenswichtigen inneren Organe; daneben ist sie Selbstzweck als Schulung von Kraft, Gewandtheit, Ausdauer und Körperhaltung.

4. Die Pubertäts- und Nachpubertätsjahre als Zeichen lebhaftester und entscheidungsvoller Entwicklung von Körper und Seele bedürfen der persönlichkeitsbildenden Werte körperlicher Erziehung in besonderem Maße.

5. Für die Schule ergibt sich die Forderung täglicher Turnstunde im umfassenden Sinne der Leibesübung jeder Form, einschl. [sic!] der Hautübung durch Sonne und Wetter. Das „Zehnminutenturnen“ ist als Ersatz ungenügend.

6. Der aufgabenfreie Spielnachmittag ist von großer Bedeutung, kann jedoch nur die Turnstunde des gleichen Tages ersetzen. Die Einrichtung von 6 Wochenturnstunden mit beliebiger Zusammendrängung mehrerer Stunden auf einen Tag ist keine brauchbare Lösung der Frage der täglichen Turnstunde.

7. Der Einheit des Erziehungsobjekts soll der Einheit der Erzieherperson entsprechen [sic!]. Die Trennung von Leibes- und Geistesschule ist abzulehnen. Für Volksschulen soll Turnen und geistiger Unterricht in der Hand desselben Lehrers liegen. Voraussetzung zur täglichen Turnstunde ist Vertiefung der Lehrerbildung hinsichtlich biologisch-hygienischer und praktisch-gymnastischer Durchbildung.

8. Die Körpererziehung der Fach- und Fortbildungsschüler kann unter finanzieller Staatshilfe den freien Vereinen überlassen werden, soweit diese für den Betrieb ihrer Jugendabteilungen ein Aufsichtsrecht des turnerischen Schulaufsichtsbeamten und dessen Vertrauensarztes zulassen. Regelmäßige Teilnahme an den Übungen ist als Teil der Fortbildungsschulpflicht zu fordern.

9. Bereitstellung der erforderlichen Übungsstätten für Turnen, Spiel und Sport ist gleichzeitig mit täglicher Turnstunde und Übungspflicht der Jugendlichen durchzuführen. Der gegenwärtige Bestand an Übungsplätzen macht zwar den organisatorischen Beginn, nicht aber die volle Durchführung des körperlichen Erziehungsprogramms möglich (S. 82ff).

4.1.1 Schulsport im Nationalsozialistischen Österreich

Im nationalsozialistischen Österreich wurden sogenannte „Volkskörper“, selbstverständlich geschlechtlich getrennt und mit unterschiedlichen Zielen, geformt. Grundstein und wichtigstes Merkmal zur Formung des „Volkskörpers“, sind die Rahmenbedingungen, in denen diese Formung stattfand. Auf beinahe allen möglichen Ebenen wie Politik, Betriebe, Staat,

Jugenderziehung oder Freizeitbereich kam es zu einer enormen Erhöhung der Anerkennung des Sports und der Leibesübungen in finanzieller als auch in politischer Hinsicht. Es wurde zum Beispiel die Note der Leibesübungen an den obersten Platz des Zeugnisses versetzt und außerdem exakt aufgeschlüsselt angeführt. Von der Aufwertung abgesehen, kam es zu einer Veränderung der Werte im Unterrichtsfach Bewegung und Sport und so war primär das soldatische und militärische des arischen und männlichen Körpers als Idealbild im Vordergrund, denn Sport war schließlich als wesentlicher Faktor daran beteiligt, die politischen Ziele zu erreichen. Durch folgendes Zitat von Hitler wird dies verdeutlicht:

Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. Jugend muss das Geschick des Sports und anderer Bewegungskulturen alles sein [...] Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und wichtigste. So merze ich die Tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend (Hitler, 1940, zit. n. Kornexl, 2010, S. 228ff).

Die Weiterentwicklung des Volkskörpers ist der imaginäre Volkskörper. Erzeugt wurde dieser durch Massensportveranstaltungen, bei denen Formation sowie Ordnung aus dem Militär wegweisend und wesentliche Elemente wie Linien, Blöcke, Exaktheit, Gleichschritt, Befehl und Appell tonangebend waren. Diese Sportveranstaltungen für Massen sollten den Einzelnen ein Gefühl von Zugehörigkeit zur Gemeinschaft vermitteln, welcher damit die Gedanken der Teilhabe am Gesamten Großen festigte. Sport war also in erster Linie für die Sozialisation der nächsten Generation zum Krieg zuständig. Die Jugendlichen wurden abgehärtet, widerstandsfähiger beziehungsweise zäher und schneller gemacht, um im Krieg besser bestehen zu können und zum idealen, soldatischen Mann heranzuwachsen. Aber nicht nur äußerlich und körperlich wurden die Jugendlichen erzogen. Ein wesentlicher Teil bestand außerdem darin, die jungen Soldaten psychisch zu entwickeln. Sie sollten eine extreme Willensstärke aufbauen um somit Selbstdisziplin zu entwickeln, um das, was sie tun sollten, selbst tun zu wollen. Eine Schlüsselposition bei der Umsetzung dieser Werte, Elemente und Ideale nahm der Sportlehrer ein. Er war maßgeblich daran beteiligt, die deutschen Menschen neu zu formen.

[...] Die Leibesübungen erfordern als theoretische Grundlage zuerst eine Philosophie des – metaphysisch – Starken und Gesunden und Heroischen. Der Turnlehrer soll dabei der Lehrer dieser Gesundheit und sowohl biologischen wie politischen Stärke sein, nicht in dem bisher üblichen platten Sinne der ‚Gesundheit‘ als hygienische Lebensführung, sondern im Sinne der Gesundheit und Stärke des Soldaten, der in seiner leiblichen Kraft und Bereitschaft im Rahmen einer starken erzieherischen Institution seine politische Sendung erfüllt (Bernett, 1966, S. 101).

Abgesehen von der Beteiligung an der Umformung, wurden Sportlehrer durch eine Reihe von Erlässen gesellschaftlich aufgewertet. Der Sportlehrer hatte dadurch ein sehr breites Tätigkeitsfeld, in dem er Jugendliche nicht nur körperlich, sondern auch geistig formte und somit selbst auf eine Stufe mit anderen wissenschaftlichen Fächern aufstieg. Außerdem war er ein Botschafter der Gesundheit und eine Art „Gesundheitspolizei“. In gewisser Weise war er Sporthygienebeauftragter beziehungsweise Führer für die Gesundheit des Volks. Neben der Aufwertung der Sportlehrer wurde auch deren Ausbildung verbessert. Im Verhältnis zum gesamten Unterricht betrachtet wurde also der Sport enorm aufgewertet. Allgemein lassen sich jedoch eher bildungsfeindliche Tendenzen betrachten. Es war wichtiger, die jungen Menschen auf den Krieg beziehungsweise auf ein Leben als Hausfrau und Mutter vorzubereiten und sie widerstandsfähiger in jeder Hinsicht zu machen, als sie zu bilden. Ziel der gesamten Bemühungen im Fach Sport war jedoch die Erreichung einer täglichen Turnstunde. Die Einführung der täglichen Turnstunde war dennoch an eine Reihe von Komplikationen gekoppelt. Ein Mangel an Lehrern war ebenso vorhanden wie der Mangel an Übungsstätten, an Übungsgeräten sowie auch die Ausbildung der Lehrer an den höheren Schulen mangelhaft war (Müllner, 1993) (vgl. Diem & Matthias, 1923).

4.1.2 Schulsport nach dem Nationalsozialismus bis zur Gegenwart

Im weiteren Verlauf der Geschichte kommt es in der Nachkriegszeit zum Aufruf des 10-minütigen täglichen Turnens durch Karl Kittinger (1954), in dem er 26 Übungen vorschlägt. Nach dem olympischen Misserfolg 1956 in Melbourne kommt es durch Alfred Rößner erneut zur Forderung der Einführung der täglichen Turnstunde als sofortige Maßnahme, um den international sportlich verlorenen Anschluss zu kompensieren (Bauer, 2013) (vgl. olympische Sommerspiele 2012). Ende der sechziger Jahre des darauffolgenden Jahrzehnts kam es durch Marianne Gutwald (1968) wiederholt zum Wunsch nach der täglichen Sporteinheit,

die sich, so wie sie in ihrer Dissertation schreibt, „positiv auf die Lernleistung, die Turnleistung und auf das Persönlichkeitsbild der Kinder“ auswirkt. In den folgenden Jahren werden die Stimmen zur Einführung der täglichen Turnstunde aufgrund des gesundheitlichen Zustandes der Lernenden (Potyka, 1995) und den sich daraus entwickelnden volkswirtschaftlichen Folgekosten der unbewegten Schülerinnen und Schüler (OÖN, 1997) immer lauter. Wenige Jahre später erfolgte der erste Impuls auf Anregung der WHO, dem Bewegungsmangel entgegen zu treten mit der im Jahr 2005 gestarteten und bis 2013 laufenden Initiative *Fit für Österreich – Kinder gesund bewegen*. Der Sinn dahinter war, mit aktiver körperlicher Bewegung, präventiv und gesundheitsfördernd zu agieren. Die Charta beinhaltet (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009):

1. Körperliche Aktivität ist ein biologisches Grundbedürfnis des Menschen und beeinflusst maßgeblich die Lebensqualität. Der angeborene Bewegungsdrang unserer Kinder ist in jedem Alter mit geeigneten Mitteln zu fördern und zu unterstützen.
2. Körperliche Aktivität ist eine der wichtigsten Gesundheitsdeterminanten. Regelmäßige Bewegung unterstützt und fördert die Gesundheit, wirkt präventiv gegen gesundheitliche Risikofaktoren und fördert einen aktiven Lebensstil. Kinder sollen Bewegung und Sport immer positiv erleben können. Spaß und Freude sind die wichtigsten Determinanten für die Motivation zu lebenslanger körperlicher Aktivität.
3. Jeder Mensch soll in allen Lebensbereichen (Schule, Beruf und Alltag) die Möglichkeit zu regelmäßiger Bewegung haben. Kinder brauchen besonderes Verständnis, um ihre spontanen und individuellen Bewegungsbedürfnisse ausleben zu können.
4. Die Förderung körperlicher Aktivität muss in allen Politikfeldern (Bildung, Arbeit, Forschung, Verkehr, etc.) als Aufgabe wahrgenommen werden. Rahmenbedingungen und Maßnahmen sind auf Bewegungsfreundlichkeit zu prüfen. Kinder brauchen Zeit und Raum für Bewegung. Die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse bei baulichen Maßnahmen gehört ebenso dazu wie eine Verkehrsplanung, die Kindern gefahrlose Mobilität ermöglicht.
5. Nachhaltiges Wohlbefinden des Menschen setzt aktive, selbstverantwortliche Entscheidungen zur Bewegung voraus: Regelmäßige körperliche Aktivität ist als biologische Notwendigkeit in der Bevölkerung zu verankern und Aufklärung sowie Erziehung zur aktiven Bewegung zu fördern. Vor allem Eltern, KleinkindpädagogInnen und LehrerInnen müssen umfassend unterstützt werden, um regelmäßige Bewegung als unbestrittene Notwendigkeit zu etablieren. Der Bewegungsaspekt ist in den pädagogischen Ausbildungen besonders zu betonen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009).

4.2 Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit alias die tägliche Turnstunde

Nachdem Österreich 2012 ohne Medaille von den olympischen Sommerspielen aus London zurückkehrte, wurde die Debatte über die tägliche Turnstunde lauter. Die damalige Unterrichtsministerin Schmied wollte, im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten, eine qualitative und quantitative Verbesserung für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sicherstellen. Das primäre Ziel war die Aufstockung der Turnstunden in Volksschulen sowie der Sekundarstufe 1 auf ein Minimum von vier Stunden pro Woche, um damit eine ideale Vorarbeit für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit zu schaffen.

Alle Schülerinnen und Schüler, die eine ganztägige Schulform besuchen, was wiederum ein Fünftel aller Schülerinnen und Schüler bis 14 Jahre betrifft, sollten sogar auf ein Minimum von fünf Stunden Bewegung und Sport pro Woche kommen. Über alle vier Jahre gerechnet, sollten in Neuen Mittelschulen die Wochenstunden sogar von zehn auf dreizehn angehoben werden. Weiter betont Schmied, dass die Unterrichtseinheiten Bewegung und Sport weder oft entfallen noch geblockt stattfinden sollten und die Schulaufsicht bei dieser Einhaltung genauer sein sollte. Um die nötigen personellen Ressourcen parallel zum Stundenpensum aufzustocken, sollten die Pädagogischen Hochschulen Bewegungscoaches und Freizeitpädagogen ausbilden, welche wiederum durch die neu entstandenen Stunden zum Einsatz kommen würden, um die Kinder und Jugendlichen im Fach Bewegung und Sport sowie in der Sporteinheit am Nachmittag begleiten zu können. Der Beschluss wurde per Erlass im April 2013 fixiert (DerStandard.at, 2013). Damit es überhaupt zu diesem Beschluss kommen konnte, mussten über die Internetseite www.turnstunde.at Unterschriften gesammelt werden. Die Botschaft, die im Vorfeld von der Bundessportorganisation ausging, war eine eindeutige. Alle brauchen ihn, den Sport. Ob im Kindergarten, der Volksschule, in den Haupt- und Mittelschulen, in den allgemein bildenden höheren Schulen oder im Erwachsenenalter, Bewegung sollte überall stattfinden. Alle brauchen Sport. Damit vorerst die nächste Generation zum Sport kommt, und im Idealfall für den nächsten positiven Ausgang für Österreich bei einer Sportgroßveranstaltung sorgt, heißt also die Strategie der Bildungspolitik: „Die tägliche Turnstunde“ spricht die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit. Diese tägliche Bewegungs- und Sporteinheit soll nun in das System Schule integriert werden. Das Problem ist nur, dass dieses System auf einem schlechten und mangelhaften Fundament, nämlich den im Bereich Bewegung und Sport unzureichend ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen aufgebaut wird. Auch in weiterer Folge hat das System insofern Probleme, als dass es auch in der Volksschullehrerausbildung an speziellen Basisfertigkeiten und

Fähigkeiten für Bewegung und Sport mangelt. Auch die Sportstättendichte lässt schwer zu wünschen übrig. Ganz zu schweigen von der schlechten Ausstattung der vorhandenen Sportstätten und den nicht oder nur gering vorhandenen freien Schwimmzeiten in den Schwimmhallen und Schwimmbädern für Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist das System Schule und mit ihr Bewegung und Sport als Unterrichtsfach die wichtigste Zukunftswerkstatt, um Gesundheit und Aktivität, sowie Wohlbefinden und eventuell sogar Zufriedenheit und Glück, zu entwickeln. In eben dieser Zukunftswerkstatt sollte also weder Innovation noch Investition fehlen, da hier die Zukunft, nämlich die der nächsten Generation entsteht. Um nun ein System zu ändern, das schwer renovierungsbedürftig und bewegungsunfreundlich scheint, braucht es zuallererst eine allgemeine Diskussion. Diese Diskussion wurde durch die nicht vorhandenen Medaillen 2012 in London ausgelöst. Peter Kleinmann ging in dieser Diskussion sogar so weit, zu behaupten, dass in Österreich momentan Sport verhindert wird (Kleiner & Greier, 2013). Es bot sich die Chance, ein bereits oft erwähntes Konzept (siehe 3.1) umzusetzen und den Sport nicht nur besser zu positionieren, sondern ihn auch nachhaltig zu verändern. Neben dem Versäumnis, das Konzept noch nicht umgesetzt zu haben, kommt in der westlichen modernen Gesellschaft noch ein weiteres schwerwiegendes Problem hinzu. Bereits beim Schuleintritt weisen Kinder nicht nur Probleme im Bereich des Bewegungsapparates auf, sondern sind in diesem jungen Alter auch schon mit Stress, mentalen Schwierigkeiten und Konzentrationsstörungen belastet. Neben der Zunahme von übergewichtigen Kindern kommt es gleichzeitig zur Abnahme körperlicher Leistungsfähigkeit und Aktivität bei Kindern und Jugendlichen allgemein. Dabei bildet gerade die bewegte und körperlich aktive Kindheit die Grundlage für „die motorische, neuronale, sozial-emotive und kognitive, insgesamt also differenzierte, organische Entwicklung“ und hat später auch „signifikanten Einfluss auf ein gesundes und aktives Leben in späteren Lebensabschnitten“ (Kleiner & Greier, 2013, S. 8). Sämtliche positive Effekte werden von der *Österreichischen Sportwissenschaftlichen Gesellschaft* mit folgender Stellungnahme bestätigt:

Neben der Vielzahl empirischer Nachweise im Bereich des Herz-Kreislaufsystems, des Bewegungsapparates und der Stoffwechselfvorgänge sind positive Effekte von Bewegung und Sport auf die kognitive Leistungsfähigkeit (insbesondere Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis) sowie die Prävention und Heilung von Erkrankungen in Folge psychischer Belastungen nachgewiesen. Es kann als gesichert gelten, dass täglich mindestens 60 Minuten Bewegung mit mittlerer bis höherer Intensität für Kinder und Jugendliche essentielle Bedeutung für eine positive Entwicklung hat: Gesundheit, geistige und körperliche Leistungsfähigkeit und eine positive soziale Entwicklung werden dadurch gefördert (www.oe-sg.at).

Von den positiven Effekten ausgehend stellt sich nun die Frage nach möglichen Modellen für die praktische Umsetzung einer täglichen Bewegungs- und Sporteinheit. Thiele und Seyda (2011) haben dazu drei mögliche Modelle entwickelt.

Modell A zeigt die einzelnen Einheiten, die im Umfang von 50 Minuten pro Tag, also einer Unterrichtsstunde entsprechend, stattfinden. Die in Modell A gezeigte Variante stellt eine idealisierte Form der Umsetzung dar und ist nur mit einem hohen Anspruch an Personal, Zeit, Raum sowie dem Stundenplan zu bewerkstelligen.

Modell A					
Einheit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1			Bewegung und Sport		
2	Bewegung und Sport				
3					
4					Bewegung und Sport
5		Bewegung und Sport			
6					
7				Bewegung und Sport	
8					
9					

Abb.4: Modell A zur Implementierung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit (Kleiner, 2013, S. 8)

Modell B kompensiert die verringerten Pflichtstunden durch zusätzliche Bewegungszeiten, um dennoch auf das gewünschte Ausmaß der Bewegungszeit zu kommen. So findet zu Beispiel am Montag eine zehnminütige, am Dienstag eine zwanzigminütige sowie am Donnerstag eine zehnminütige Bewegungseinheit, trotz der Pflichtstunde Bewegung und Sport, statt, um am darauffolgenden Mittwoch und Freitag, die fehlende Pflichtstunde zu kompensieren und insgesamt auf das gleiche Bewegungsausmaß wie in Modell A zu kommen.

Modell B ————— fixe verpflichtete Bewegungszeiten

Einheit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1			10 min		10 min
2	Bewegung und Sport			10 min	
3		20 min			
4				Bewegung und Sport	
5	10 min		20 min		20 min
6		Bewegung und Sport			
7					
8					
9					

Abb. 5: Modell B zur Implementierung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit (Kleiner, 2013, S.9)

Modell C hat wie auch Modell B eine verringerte Anzahl an Pflichtstunden im Unterrichtsfach Bewegung und Sport vorgesehen, um sie durch ein erweitertes Angebot auszugleichen. Anders als bei Modell B wird hier jedoch durch eine Kombination an fixierten Bewegungszeiten und einem freien Bewegungsangebot ausgeglichen. Das freie Bewegungsangebot ist im Sinne einer bewegten Schule zu verstehen und ist von den Schülerinnen und Schülern frei wählbar.

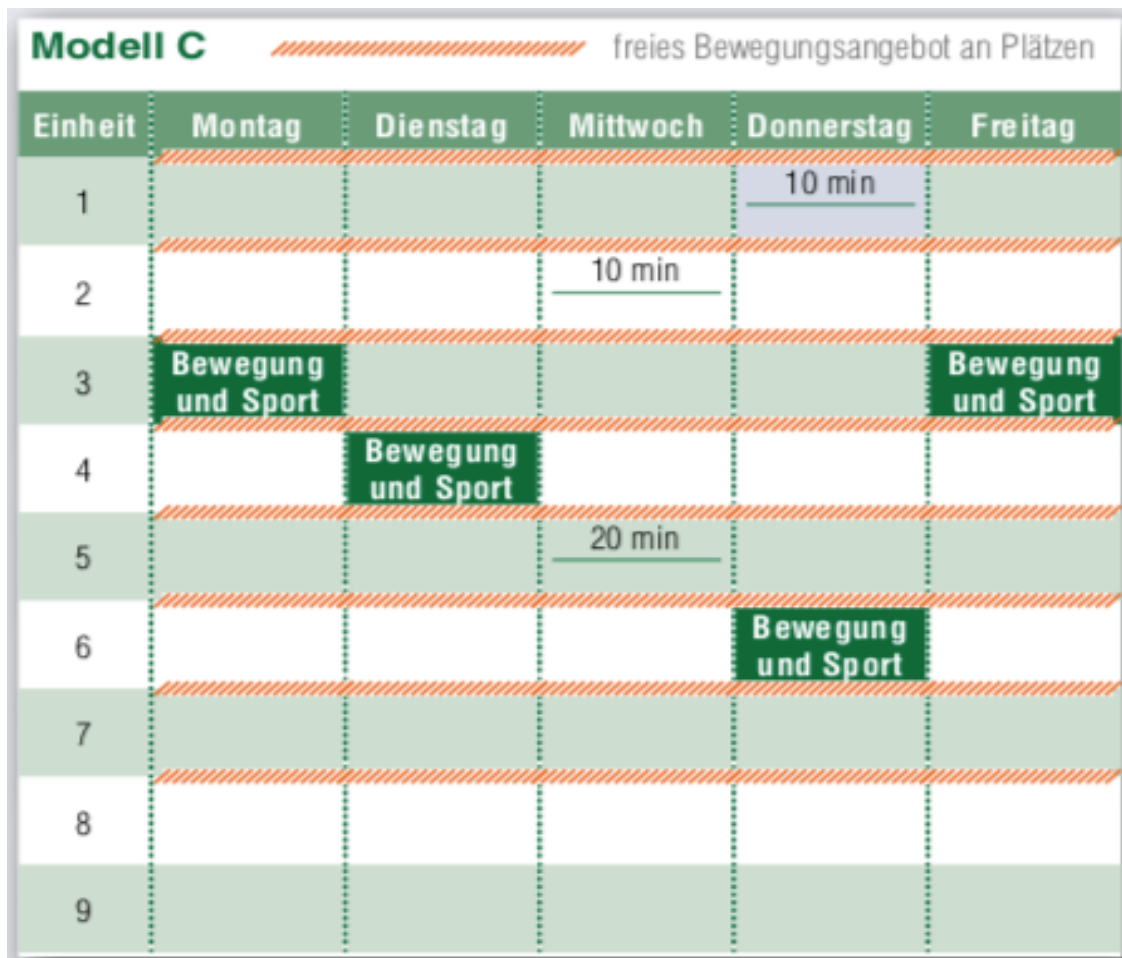


Abb. 6: Modell A zur Implementierung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit (Kleiner, 2013, S. 9)

Mithilfe der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit soll also nicht nur eine tägliche Bewegungseinheit an österreichischen Schulen geschaffen werden, sondern auch der Nutzen des Schulsports im Wesen der Gesellschaft verankert werden. Begriffe wie körperliche Aktivität und Gesundheit sowie Bewegungs- und Sportkompetenz sollen als Synonym für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit verstanden werden. Zwischen dem Millionen von Menschen faszinierenden Mediensport, der passiv konsumiert wird, und dem aktiv betriebenen Sport muss klar unterschieden werden. Eine Anpassung des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport und in weiterer Folge auch eine Anpassung der vorausgehenden Ausbildung muss stattfinden, um den aktuellen Ansprüchen auf allen Ebenen gerecht werden zu können. Ebenso ist eine Anpassung der Sportstätteninfrastruktur nötig, damit nachhaltig Veränderung passieren kann. Die Veränderung muss auf jeden Fall qualitativ hochwertig und kontinuierlich sowie strategisch erfolgen, um die unzähligen Missstände und Herausforderungen bewältigen zu können (Kleiner, 2013). Eine Umsetzungsmöglichkeit auf regionaler Ebene zeigt im folgenden Kapitel das Projekt aus Oberösterreich.

4.2.1 Tägliche Bewegungs- und Sporteinheit, Modell Oberösterreich

Das Modell Oberösterreich skizziert eine mögliche praktische Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit im Bereich der Volksschule. Eingangs beschreibt das Projekt fünf unterschiedliche Hauptargumente für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit zusammen. Das erste Argument bezieht sich auf die zunehmende Fettleibigkeit der Kinder in Oberösterreich sowie die Abnahme der motorischen Leistungsfähigkeit. Im zweiten Argument wird die positive Auswirkung der Bewegung und des Sports auf das Gehirn angeführt, welche unter anderem eine erhöhte Gehirndurchblutung hervorruft sowie auch die exekutiven Funktionen positiv beeinflusst. Argumentation drei stützt sich darauf, dass es keine Untersuchungen gibt, die das Unterrichtsfach Bewegung und Sport mit verminderter schulischer Leistung in Verbindung bringen. Ein Rechnungshofbericht zum Einsatz speziell ausgebildeter Lehrkräfte für Bewegung und Sport im Bereich der Volksschulen bildet das vierte Argument. Das fünfte Argument fundiert in einer kontrovers diskutierten Sportstrategie zwischen täglicher Bewegungszeit und täglicher Bewegungs- und Sporteinheit (Leitner, 2013).

Das Modell Oberösterreich beinhaltet außerdem folgenden Projektrahmen:

- „Erhöhung der Quantität der Unterrichtsstunden Bewegung und Sport
- Verbesserung der Qualität des Unterrichts Bewegung und Sport
- Flächendeckende Umsetzbarkeit und
- Finanzierbarkeit“ (Leitner, 2013, S. 19).

Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt ist die Nutzung der schulautonomen Möglichkeit, die Sportstundenanzahl je Jahrgang auf drei erhöht zu haben. Sollte die Schule diese Möglichkeit genutzt haben, wird eine zusätzliche Unterrichtsstunde Bewegung und Sport, gehalten durch eine qualifizierte Lehrperson, welche im Idealfall die Klassenlehrerin beziehungsweise eine alternative Lehrperson ist, finanziert. Um in Zukunft auf genügend qualifizierte Lehrpersonen zurückgreifen zu können, werden Lehrgänge angeboten, die als Schwerpunkt Bewegung und Sport haben.

Die Umsetzung und Finanzierung der ersten und zweiten Klasse beschreibt eine Aufstockung der Bewegungs- und Sporteinheiten von drei auf fünf, wobei der Bund beziehungsweise das Land für eine Stunde aufkommen und die andere Stunde schulextern beziehungsweise unabhängig von der Schulinfrastruktur angeboten wird.

In der dritten und vierten Klasse muss von vorgeschriebenen zwei Einheiten im Bereich Bewegung und Sport auf fünf aufgestockt werden. Dafür wird eine nicht-bewegungsorientierte Unterrichtseinheit in eine solche umgewandelt und die zwei weiteren, wie in der ersten und zweiten Klasse, einerseits unabhängig von der Schulinfrastruktur abgehalten und andererseits vom Bund beziehungsweise dem Land beglichen.

Jede Klasse würde anhand dieses Modells zu ihren fünf Einheiten Bewegung und Sport kommen. Vier davon als Bewegung und Sport und jeweils eine im Freien beziehungsweise unabhängig von der Schulinfrastruktur als bewegtes Lernen. Die durchschnittlichen Kosten für die individuell anfallenden Überstunden, welche jeweils abhängig von der Gehaltsstufe der Lehrperson sind, würden 1500€ pro Jahr und für das Land Oberösterreich insgesamt 6,5 Millionen Euro betragen. Eine Summe, die auf langfristige Sicht Krankheitskosten reduzieren kann.

Nicht nur in Oberösterreich, sondern im gesamten Staat wäre dieses Modell also anwendbar, umsetzbar und finanzierbar. Es wäre sinnvoll investiertes Geld in Sport, Bildung und Gesundheit sowie vor allem in die Zukunft (Leitner, 2013).

Eine Umsetzung wäre also, wenn auch mit anfänglichen Komplikationen, möglich. Das nächste Kapitel zeigt anhand des Pilotprojekts der „Täglichen Sportstunde“ in Nordrhein-Westfalen, dass es mitunter auch schwierig sein kann, einen positiven Effekt der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit festzustellen, wenn dabei die individuellen Vorkenntnisse keine Berücksichtigung finden.

4.2.2 Pilotprojekt „Tägliche Sportstunde“ an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen

In der Gesellschaft ist die Schule der einzige Ort, an dem beinahe alle Kinder erreicht werden können, um dem veränderten und verringerten Bewegungsverhalten entgegenzuwirken und körperliche Aktivität wieder mehr in ihre alltägliche Lebenswelt zu integrieren. Das folgende Projekt skizziert die möglichen Auswirkungen von Schulsport auf die Gesamtentwicklung von Kindern. Zur multiperspektiven Ansicht auf das Projekt liegt der Fokus auf drei Punkten, welche die Frage rund um die Wirkung einer täglichen Sporteinheit auf die Entwicklung von Kindern im Volksschulalter beleuchten. Die erste Sicht hat ihren Fokus auf den beteiligten Sportlehrkräften, der zweite Fokus betrifft die beteiligten Grundschulkinder und die dritte Perspektive legt ihren Fokus auf die Auswertung der Testdaten (Seyda, 2013).

Der zentrale Gedanke des Projekts steht in engem Zusammenhang mit der Schulentwicklung beziehungsweise der Schulsportentwicklung. Um möglichst realistische Projektbedingungen zu schaffen, wurden Schulen mit unterschiedlichsten Rahmenbedingungen einbezogen, die im Anschluss jeweils selbstständig und ohne externe Projektleitung das Projekt „Tägliche Sportstunde“ derart umsetzen sollten, dass fünf Unterrichtsstunden im Fach Bewegung und Sport realisiert werden konnten. Wie auch bei den Modellen zur möglichen Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit ersichtlich, geschieht dies oft durch eine Kombination aus konkreten Unterrichtseinheiten im Fachbereich Bewegung und Sport sowie Bewegungszeiten zwischen den Unterrichtsstunden. Ein weiterer Teil von den für das Projekt ausgesuchten Schulen wurde durch wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung evaluiert. Die übrigen Schulen, die an dem Projekt teilnahmen, bekamen die Möglichkeit einer wissenschaftlich begleiteten Selbstevaluierung. Während des gesamten Verlaufs wurden die am Projekt beteiligten Kinder auf ihre Entwicklung im motorischen und psychosozialen Bereich untersucht. Konkret betreffen die untersuchten Bereiche die Selbstkompetenz sowie das Wohlbefinden, die Schuldevianz und das Klassenklima. Außerdem wurden einzelne Kinder zusätzlich interviewt und alle Lehrkräfte mussten zu Beginn und am Ende einen Fragebogen ausfüllen. Ebenso mussten sich die Schulleitung, die Projektkoordinatoren und die Klassenlehrkräfte aller Schulen einem Interview unterziehen (Seyda, 2013).

Die Ergebnisse des Projekts lassen sich in folgende Faktoren einteilen: die subjektive Perspektive der Lehrkräfte und die der Kinder sowie den Testdaten als objektive Perspektive. Die subjektive Perspektive der Lehrkräfte auf die Auswirkungen einer täglichen Bewegungs- und Sporteinheit betreffen zu Beginn des Projekts fachspezifisch die Erweiterung von Kompetenzen im motorischen Bereich, und allgemein die Verbesserung der Konzentration sowie der Aufmerksamkeit, also der kognitiven Fähigkeiten insgesamt, wie auch die Verbesserung der sozialen Kompetenzen und der Entwicklung der Persönlichkeit (siehe Abb. 7). Nach der Durchführung des Projekts äußerten die Lehrkräfte zwar ähnliche Ansichten, jedoch waren diese im Vergleich zu denen vom Beginn weniger optimistisch.

Die subjektive Perspektive der Kinder betrifft die Gegenwartsbefriedigung, also den Ausgleich durch den Sport und das Ausleben des natürlichen Bedürfnisses nach Bewegung sowie die Gesundheit, die Erweiterung von Kompetenzen im Fähigkeits- und Fertigungsbe- reich und auch die Konzentration und das Lernen. Die Kinder sehen also die Bewegung

ebenfalls als Instrument, das neben allen gesundheitlichen, motorischen und gegenwartsbefriedigenden Effekten, eine positive Lernatmosphäre schaffen und Nervosität abbauen kann.

Die objektive Perspektive basierend auf den Testdaten sagt mithilfe von Abbildung 7 folgendes aus.

Bereich	Skalen	Mittelwert (Standardabweichung) zu t_1 (alle Kinder) 5	Entwicklung von t_1 zu t_2	Signifikante Unterschiede (Projekt- und Begleitschulkinder)
Koordination	Präzision (-)	6.04 (2.36)	Aufwärtstrend	keine Unterschiede
	Zeitdruck (+)	25.83 (3.68)	Aufwärtstrend	keine Unterschiede
Selbstkonzept	generelles Selbstkonzept	3.70 (0.43)	Abwärtstrend	bei Mädchen
	soziales Selbstkonzept	3.21 (0.52)	Abwärtstrend	bei Mädchen
	physisches Selbstkonzept – Fähigkeiten	3.26 (0.50)	Stabilität	keine Unterschiede
	Körperselbstwertgefühl	3.64 (0.50)	Abwärtstrend	bei Mädchen
	physisches Selbstkonzept – Attraktivität (-)	2.00 (0.66)	Abwärtstrend	bei Mädchen
	schulisches Selbstkonzept	3.21 (0.54)	Stabilität	keine Unterschiede
	Fähigkeitskonzept im Sportunterricht	3.15 (0.57)	Stabilität	keine Unterschiede
Wohlbefinden in der Schule	Wohlbefinden in der Schule	3.64 (0.54)	Stabilität	keine Unterschiede
Klassenklima	Fürsorglichkeit der Klassenlehrerin	3,26 (0.48)	Stabilität	keine Unterschiede
	Zufriedenheit mit der Klassenlehrerin (-)	1.68 (0.48)	Abwärtstrend:	keine Unterschiede
	Schüler-Konkurrenzdenken (-)	2.53 (0.73)	Stabilität	keine Unterschiede
	Schülersozialklima	3.16 (0.53)	Stabilität	keine Unterschiede

Abb. 7: Koordinative und psychosoziale Entwicklung im Überblick (Seyda, 2011b, S. 76).

Abhängig von der Umsetzung des Konzepts der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit der einzelnen Schulen ist auch dessen Wirkung unterschiedlich. Je nachdem, ob das Konzept realitätsgetreu oder realitätsfremd beziehungsweise konzeptfern umgesetzt wird, gestaltet sich auch die Wirkung. Unabhängig von der Umsetzung scheint auch der Anteil an Kindern eine Rolle zu spielen, die bereits in Vereinen Sport betreiben. Eine gute Umsetzung des Basiskonzepts der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit in Kombination mit einer Schule, an der eher weniger Kinder Vereinssport betreiben, scheint also eine ideale Voraussetzung für das Projekt zu sein. Abgesehen davon können Schulen mit geringem Anteil an Vereinssportkindern oft in schlechten sozialen Kontext gesetzt werden und demnach sind Programme, die fehlende außerschulische Bewegungsreize durch interne schulische Bewegungsangebote kompensieren, in einem solchen Umfeld erfolgreicher als in anderen. Die Grafik (Abb. 7) zeigt tendenziell eine Mischung aus einem Auf- und Abwärtstrend beziehungsweise einer Stabilität bei den unterschiedlichen Kategorien. Im Bereich der Koordination wird zwischen Präzision und Zeitdruck unterschieden, wobei keines der beiden, trotz eines Aufwärtstrends, einen signifikanten Unterschied zwischen den Projekt- und den

Begleitschulkindern aufweist. Das Selbstkonzept betreffend wird zwischen sieben Unterkategorien unterschieden. Dazu gehören: generelles Selbstkonzept, soziales Selbstkonzept, physisches Selbstkonzept die Fähigkeiten betreffend, Körper selbstwertgefühl, physisches Selbstkonzept die Attraktivität betreffend, schulisches Selbstkonzept und Fähigkeitskonzept im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Das soziale Selbstkonzept und das generelle Selbstkonzept weisen einen Abwärtstrend und einen signifikanten Unterschied zwischen den Mädchen der Projekt- und der Begleitschule auf. Die Kategorien physisches Selbstkonzept die Fähigkeiten betreffend sowie schulisches Selbstkonzept und Fähigkeitskonzept im Unterrichtsfach Bewegung und Sport verhalten sich stabil und weisen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Projekt- und der Begleitschule auf. Körper selbstwertgefühl und physisches Selbstkonzept, die Attraktivität betreffend zeigen wiederum einen Abwärtstrend auf, wobei es bei den weiblichen Schulkindern zu einem signifikanten Unterschied zwischen der Projekt- und der Begleitschule kommt. Die dritte Kategorie untersucht das Wohlbefinden in der Schule und zeigt sich stabil beziehungsweise weist sie keinen signifikanten Unterschied zwischen Projekt- und Begleitschule auf. Als letzte Kategorie wird das Klassenklima angeführt. Die zugehörigen Unterkategorien Fürsorglichkeit der Klassenlehrperson, Schülerkonkurrenzdenken und Schülersozialklima zeigen sich stabil und weisen keinen signifikanten Unterschied zwischen der Projekt- und der Begleitschule auf. Die Zufriedenheit mit der Klassenlehrperson zeigt ebenfalls keinen signifikanten Unterschied, jedoch einen Abwärtstrend auf.

Zusammenfassend bringt die gemeinsame Betrachtung der subjektiven und der objektiven Sichtweise auf den Effekt der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit einerseits Übereinstimmungen und andererseits Widersprüche, je nachdem, welche Teilergebnisse betrachtet werden. Zum einen überschneiden sich die Vorstellungen von Lehrkräften und Grundschulkindern in Bezug auf die Auswirkungen einer täglichen Bewegungs- und Sporteinheit und den darin enthaltenen fachübergreifenden und sportimmanenten Elementen wie Spiel, Sport und Bewegung, auf die Entwicklung der Kinder. Zum anderen zeigt sich widersprüchlich die Tatsache, dass der Großteil an der Studie integrierter Sportlehrkräfte sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen eine eindeutige Entwicklung in den Bereichen des Motorischen sowie des Psychosozialen wahrgenommen haben und diese klar auf die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit zurückführen. Hingegen sind die vorweggenommenen Wirkungen auf der Grundlage der ausgewerteten Daten des Kinderfragebogens sowie des Tests

im motorischen Bereich, nur für bestimmte Gruppen und für spezielle Teilaspekte nachzuweisen.

Abschließend gilt es Schlussfolgerungen aus den Befunden der Studie zu erläutern. Die Motivation und die hohen Erwartungen der Sportlehrkräfte könnten darin begründet sein, dass eine bereits grundlegende positive Einstellung dem Projekt gegenüber besteht und daraus die resultierende und unterstützende Haltung bei der Durchführung entsteht. Weiter könnten, entweder in Kombination oder stellvertretend, auch die unzähligen Transferwirkungen wie zum Beispiel der Integration, der Persönlichkeit, der positiven Auswirkungen auf die Gesundheit und dem Sozialverhalten ausschlaggebend für die positive Einstellung der Lehrpersonen dem Projekt gegenüber sein. Die positive Einstellung der Kinder dem Projekt gegenüber könnte selbstverständlich aus ihrem eigenen Inneren kommen. Möglich wäre aber auch, dass sie von ihrem Umfeld dahingehend bereits derart sozialisiert wurden, dass überhaupt kein anderes Ergebnis zu erwarten war (Seyda, 2013). Aus der Perspektive der objektiven Testdaten bleiben eindeutige Effekte in Bezug auf alle teilnehmenden Kinder aus. Die Entwicklung den koordinativen Bereich betreffend scheint es eher nachhaltig und sinnvoll, ein anhaltendes und spezielles Training durchzuführen, um Verbesserungen zu erhalten, die messbar sind. Die vielfältigere Gestaltung der Unterrichtseinheiten durch die Lehrpersonen könnte dadurch mit ein Grund sein, dass der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit, bezogen auf bestimmte Teilgruppen, eine minimale Wirkung nachgewiesen werden konnte (Seyda, 2013). Ein weiterer Grund für die geringfügige Wirkung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit könnte der Deckeneffekt sein. Mit dem Deckeneffekt ist die bereits bei vielen Grundschulkindern vorhandene, ursprüngliche und zustimmende Einschätzung dem Sport sowie der Bewegung allgemein gegenüber gemeint, der es für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit schwer macht, eine deutliche Verbesserung der bereits grundlegenden positiven Einschätzung, herbeizuführen. Um keinen falschen Eindruck von der grundlegenden Idee der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit zu bekommen, sei erwähnt, dass die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit keineswegs nur die Verbesserung der motorisch-körperlichen Defizite zur Hauptaufgabe hat, sondern auch durch eine systematische Verankerung von Schulsport in der Schule selbst zu einer Weiterentwicklung derselben und deren Qualität führt, was sich wiederum auf die einzelnen Individuen positiv auswirkt. Zuletzt muss noch erwähnt werden, dass 20 der 25 Schulen, die am Projekt beteiligt waren, angaben, die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit nach Beendigung des Projekts in eigener Verantwortung weiterführen zu wollen und die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit noch vier Jahre später

bei 16 von 25 teilnehmenden Schulen im Schulprogramm zu finden war. Hätte das Projekt keinen Nutzen für den Schulalltag gezeigt, wäre das vermutlich nicht der Fall gewesen (Seyda, 2013).

Das Pilotprojekt aus Nordrhein-Westfalen hat aufgezeigt, dass es mitunter schwierig sein kann, die tatsächlichen Ergebnisse der täglichen Sporteinheit zu quantifizieren. Je nach Ausgangslage und bereits getätigter Vorarbeit, müsste, um einen positiven Effekt zu beweisen, eine individuell optimierte Form, also eine auf die Probanden maßgeschneiderte, zur Anwendung kommen. Konkret heißt das, dass es schwierig ist, eine allgemein gültige Studie durchzuführen, bei der die individuellen Vorkenntnisse keine Berücksichtigung finden. Im kommenden und letzten Kapitel zur täglichen Bewegungs- und Sporteinheit, wird eine Umsetzungsmöglichkeit gezeigt, die sich an der Schul- beziehungsweise der Schulsportentwicklung orientiert.

4.2.3 Mögliche Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit

Der unumstrittene Vorteil, den die Schule hat, ist der, dass sie beinahe alle Kinder und Jugendliche mindestens bis zur Beendigung der Schul- beziehungsweise Unterrichtspflicht erreichen kann. Die Schule muss also dahingehend ernst genommen werden, da sie ein Ort ist, an dem Bewegungssozialisation stattfinden kann. Mit dieser Erkenntnis fällt es dann auch nicht schwer, die Bedeutung, die der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit und deren Projekten als Umsetzungsversuche zukommen, zu erkennen. Das große Problem bei der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit stellt jedoch die Umsetzung dar. Eine mögliche Implementierung soll im folgenden Teil dargestellt werden.

Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit bedarf eines enormen organisatorischen Aufwands und ist außerdem zusätzlich von sowohl räumlichen als auch personalen Bedingungen beeinflusst. Aufgrund der sehr heterogenen Schullandschaft und ihrer noch viel unterschiedlicheren individuellen Ausprägungen auf die einzelne Schule bezogen, kann es also kein allgemein gültiges Universalrezept oder Idealmodell geben, das für alle anwendbar ist. Um die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit dennoch umsetzen zu können, muss sich die Strategie zur Implementierung am Grundgedanken der Einzelschulentwicklung orientieren. Jede Schule muss als eigene Einheit gesehen werden, die individuell und eigendynamisch an der Umsetzung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit arbeiten sollte, um sie schließlich, speziell für sich zugeschnitten und angepasst, umsetzen zu können. Um ein solches Projekt umsetzen zu können, spielen die schulinternen Personen eine besondere Rolle. Wesentlich

ist dabei die Schulleitung, die eine gewisse Verbundenheit zum Sport aufweisen sollte, sowie die Lehrer und Lehrerinnen, die zum Großteil die Idee der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit unterstützen und vertreten beziehungsweise mittragen sollten. Allen voran sind schlussendlich die Lehrkräfte im Bereich Bewegung und Sport zu erwähnen, die sich als Botschafter und Botschafterinnen der Idee mit der Umsetzung des Konzepts auseinandersetzen müssen. Ist die grundsätzliche positive Haltung dem Projekt gegenüber gegeben, gilt es, von einer kleinen federführenden und verantwortlichen Gruppe ausgehend, nach und nach das gesamte Team zu integrieren, um aus einem Projekt eine Grundhaltung entstehen zu lassen, die als eine Art Schulkultur von allen Individuen nach außen getragen und repräsentiert wird. Die Bereitschaft des gesamten Kollegiums macht es schließlich möglich, ein solches Projekt umzusetzen.

Falls Ängste, Hemmungen, mangelnde Motivation sowie Ablehnung aufgrund des hohen Zeitaufwandes im Kreise der fachfremden Kollegen und Kolleginnen bestehen, ist der Zusammenhalt noch wichtiger, um den Fokus auf das Projekt nicht zu verlieren.

Um schulinterne Neuerungen umzusetzen, muss eine programmatische und systematische Prozessstruktur schulischer Entwicklungsarbeit, die mit der Schulpraxis wenig gemein hat, stattfinden (Serwe-Pandrick, 2013, S.30). Durch die Praxisfremdheit dieser Prozesse ist jedoch im Fall der täglichen Sporteinheit, welche sowohl didaktische, personelle als auch strukturelle Änderungen vorzunehmen hat, um eine Umsetzung zu ermöglichen, eine pragmatische Durchführung aus der Praxis empfehlenswert. Die alltagserprobten konkreten Umsetzungsmöglichkeiten für die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit werden nachfolgend erläutert. Entweder muss eine Erhöhung der Unterrichtsstunden oder die Kürzung der Unterrichtseinheiten anderer Fächer beziehungsweise deren jeweiliger Unterrichtseinheiten stattfinden, um Platz für die zusätzlichen Bewegungszeiten zu gewinnen. Neben den soeben genannten, in der Praxis erprobten Beispielen, sind entweder stellvertretend oder in Kombination Bewegungspausen durchzuführen und/oder fächerübergreifender Unterricht zu halten.

Damit ein komplexes Projekt wie die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit umgesetzt werden kann, muss im Vorfeld das gesamte Kollegium einer Art Aufklärungsarbeit unterzogen werden, damit eine allgemeine oder großteilige Beteiligung garantiert oder zumindest erwartet werden kann. Außerdem muss der aktuelle Stand der Schulsportentwicklung und die Innovationsleistung der jeweiligen Schule ermittelt werden. Mit dem zu ermittelnden Status Quo stellt die Schule fest, ob genügend Ressourcen in den Bereichen Raum, Zeit und Personal vorhanden sind, die eine Umsetzung ermöglichen. Sollten genügend Ressourcen

vorhanden sein, empfiehlt es sich, eine systematische Planung zu erarbeiten. Diese kann zwar mit einem großen zeitlichen Aufwand verbunden sein, erleichtert jedoch die anschließende Umsetzung wesentlich.

Ein weiterer wesentlicher Punkt im Vorfeld betrifft die Zuteilung der Zuständigkeitsbereiche. Diese sollte, um Klarheit zu schaffen, so früh wie möglich und gezielt nach Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte stattfinden.

Sollten alle im Vorfeld zu beachtenden Faktoren berücksichtigt und umgesetzt werden können, muss während des Prozesses auf nachstehende Elemente geachtet werden. Umso früher es zu einer Fortbildung des Kollegiums kommt, desto besser. Generell muss die Schule in Netzwerkstrukturen für die Schulsportentwicklung integriert werden, um häufig auftretende Probleme unverzüglich besprechen und lösen zu können. Neben der Integration in ein Netzwerk ist es außerdem von Bedeutung, dass es eine Möglichkeit zum regelmäßigen schulinternen Austausch gibt, um qualitative Evaluationen und Interventionen durchführen zu können. Um speziell die Qualität der Methoden und des Inhalts der bereits laufenden täglichen Bewegungs- und Sporteinheit aufrechtzuerhalten, ist es von enormer Bedeutung, den Unterricht, bezogen auf die Fachdidaktik, permanent weiterzuentwickeln. Darunter fällt auch das Vermeiden eines „Festfahrens“ oder „Einseitigwerdens“. Mithilfe von Sportfesten oder Sporttheatern sowie einer generell positiven Repräsentation kann dies verhindert oder zumindest eingeschränkt werden.

Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit muss derart geplant und in der Schule verankert sein, dass sie Krisen durchstehen und immer vielseitig bleiben kann. Das Projekt sollte laufende Prozesse regelmäßig auswerten und anpassen, um die Aktualität nie zu verlieren und sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch den Lehrkörper mit den momentanen Herausforderungen nicht zu überfordern (Serwe-Pandrick, 2013).

Um die schulsportentwicklungsorientierte Zieldimension der soeben beschriebenen Möglichkeit einer Umsetzung mit dem theoretischen Rahmenkonzept der Schulsportforschung betreffend, zu verbinden, beziehungsweise anschaulicher darzustellen, soll die folgende Abbildung (Abbildung 8) dienen.



Abb. 8: Schulsportentwicklungsorientierte Zieldimension aus der Schulsportforschung (Seyda & Bräutigam, 2011, S.32)

Die Akteure und deren Orientierung und Kapazitäten sowie deren Kompetenzen stehen in direktem Austausch mit der Praxis, welche wiederum in gegenseitiger Einflussnahme mit den Strukturen steht. Die Strukturen betreffen die makroökologischen Rahmen, welche die größte Überordnung, wie zum Beispiel das Bildungssystem darstellen, sowie auch die Handlungskontexte und die Situation. Die Praxis des aktuellen Handlungsgeschehens ist selbstverständlich die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit. Sieht man die Schüler und Schülerinnen und das Lehrpersonal als Akteure an, so findet die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die Persönlichkeit betreffend, in Richtung motorische sowie psychosoziale Entwicklung statt. Beim Lehrpersonal betrifft die Entwicklung beziehungsweise die Professionalitätentwicklung die Kompetenzentwicklung sowie auch die Berufsbelastung des Lehrpersonals. Über die Ebene der Struktur hinweg kommt es, von der Schul- und Schulsportentwicklung ausgehend, zur Weiterentwicklung von Konzeptionen, Organisationsformen sowie Schulprogrammen, Schulprofilen, Lehr- und Lernformen (Seyda & Bräutigam, 2011).

Das Kapitel „Die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit“, hat ergeben, dass weder die Idee noch die Umsetzung einer täglichen Sporteinheit ein Novum sind. Nachdem die Geschichte dies gezeigt hat, konnten auch Parallelen zwischen den damaligen und den heutigen

Problemen aufgezeigt werden, da diese, damals wie heute, in ähnlicher Form existierten und existieren. Neben der langen Geschichte der täglichen Turnstunde, beziehungsweise der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit, wie sie heute genannt wird, konnten auch Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt werden, die sowohl aus praktischer, wie auch aus allgemein schulsportentwicklungsorientierter Sicht beweisen, dass eine Umsetzung möglich ist. Bevor sich jedoch eine Schule anhand der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit weiterentwickeln kann, muss im nächsten und vorletzten Kapitel geklärt werden, was Schulentwicklung eigentlich ist und wie sie funktioniert.

5. Schulentwicklung

Die Schulentwicklung entwickelt Schule. Doch was ist Schule überhaupt? Bevor im kommenden Kapitel auf die Schulentwicklung eingegangen wird, soll in einem kurzen einleitenden Teil die Entwicklung der Schule von ihrem Anbeginn dargestellt werden. Die Einleitung zur Entwicklung der Schule vor dem Hintergrund von Konrad (2007) spielt für die Arbeit darum eine Rolle, weil damit die ursprüngliche Schulentwicklung, nämlich die Entwicklung der Schule aufgezeigt wird, um im weiteren Verlauf auch auf die Weiterentwicklung eingehen zu können. Das Kapitel Schulentwicklung beginnt mit der Geschichte der Evaluation im Bildungswesen als ursprünglichstes Element der Schulentwicklung und beschreibt die Probleme der Schule sowie der Schulentwicklung, die unter anderem durch standardisierte Tests verursacht, Bildungsreformen unvermeidlich machten und von den einzelnen Institutionen eine Rechenschaftslegung verlangten, um die Qualität zu sichern. Neben den Problemen werden außerdem die Hauptelemente der Schulentwicklung dargestellt, um die komplexe Vorgehensweise aufzuklären, mit welcher Schule entwickelt wird. Neben der internen und der externen Schulentwicklung wird die Evaluation als möglicher Kern der Schulentwicklung dargestellt sowie die Schulprogrammarbeit als Strategie der Schulentwicklung beleuchtet. Gesamt gesehen bietet das Kapitel der Schulentwicklung eine Verständnisgrundlage für das zugrundeliegende Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Schulsportentwicklung. Außerdem bietet das Kapitel die Basis dafür, was sich daraus in weiterer Folge für die Schulsportentwicklung ergibt.

5.1 Entwicklung der Schule

„Für fast alle Jugendlichen hat sich Schule [...] im Laufe der Zeit von einem biographisch gesehen eher peripheren zu einem zentralen Bestandteil ihres Lebens entwickelt“ (Konrad, 2007, S. 106).

Vor ungefähr 300.000 Jahren wurde damit begonnen, Fertigkeiten weiterzugeben. Die damaligen *homo sapiens* mussten Fertigkeiten über den Tod hinaus bewahren und erhalten, um somit über Generationen den Fortbestand dieser Spezies zu garantieren. Es kam zu einem Austausch sowie zur Weitergabe von Wissen und Information über die ersten Formen der Kommunikation, um nichtgenetisch bedingte Fertigkeiten, wie zum Beispiel die

Selbsterhaltung durch Nahrungsaufnahme, weiter zu erhalten. Dieser gegenseitige Austausch war die erste Form von Lernen. Der verbale Austausch, der zwingend erforderlich war, um Informationen weiterzugeben, wurde durch die Erfindung der Schrift revolutioniert. Nun war es möglich, Informationen niederzuschreiben und dadurch größeres Wissen anzuhäufen. Zu den ersten Schriften zählen die Hieroglyphenschrift in Ägypten und die Keilschrift in Mesopotamien. Die ersten Formen des Unterrichtens gehen zurück ins alte Ägypten, wo junge Männer von Hofbeamten oder Priestern aufgenommen wurden, um den Gebrauch der Schrift zu erlernen und anschließend der Verwaltungspraxis dienen zu können oder den Priesternachwuchs sicherzustellen. Im antiken Griechenland war es wiederum gängig, ab dem siebenten Lebensjahr einen Lehrer aufzusuchen, um dort eine teilweise langjährige Ausbildung zu absolvieren. Im Vergleich zu Ägypten wurde in Griechenland neben Lesen und Schreiben auch Rechnen unterrichtet und die gymnastische Ausbildung, Tanz und Gesang waren ebenfalls Teil des Unterrichts. Aus dieser Zeit stammt auch der erste Lehrplan von Platon für umfassende allgemeine Bildung, der außer den zuvor genannten Gegenständen noch Redekunst, Arithmetik, Astronomie und Geometrie enthielt. Dieser aus hellenistischer Zeit stammende Lehrplan machte aus den Griechen die Lehrmeister Roms und Europas, auch wenn diese lange Zeit nur auf die männliche Bevölkerung beschränkt war (Konrad, 2007). In Rom teilte sich die Ausbildung in den sozialen Schichten auf. Die ärmere Schicht besuchte Schulen um dort die Grundkenntnisse zu erwerben, während die Söhne der Oberschicht entweder von privaten Hauslehrern oder vom eigenen Vater unterrichtet wurden. Diese rudimentäre Vorform der Schule erfuhr eine regelrechte Revolution durch die Unterwerfung der hellenistischen Reiche. Das griechische Bildungswesen veränderte das der Römer zur Gänze und so gingen in weiterer Folge die in den Provinzen ansässigen Römer in das *gymnasion* sowie sich die reicheren Familien einen griechischen Hauslehrer engagierten. In der Spätantike kam es gleichzeitig mit dem Siegeszug der Christen zum Untergang des römischen Schulwesens durch die Erlaubnis der selbstorganisierten Erziehung beziehungsweise des Verbots aller nichtchristlichen Bildungseinrichtungen, was bis zum Verlust der in der römischen Antike weit verbreiteten Fähigkeiten des Lesens und Schreibens im frühen Mittelalter führte. Darauf folgten die Dom- und Klosterschulen, die darauf abzielten, den Klerus mittels frühzeitiger Rekrutierung von Knaben und deren anschließender gezielter Ausbildung zu erhalten und auszubauen. Aus wirtschaftlichen Gründen entwickelten die Kloster- und Domschulen neben den rein „inneren“ Schulen, welche dem Erhalt und Ausbau des Klerus dienten, auch „äußere“ Schulen, die eine weltliche Ausbildung, also für Schüler, die keine Geistlichen werden wollten, verfolgten. Prinzipiell versuchten jedoch die

christlichen Schulen die heidnischen Werte nach und nach zu verdrängen. Die gelehrten Fächer waren von Frontalunterricht und Auswendiglernen geprägt. Die Schulen zielten darauf ab, die Schüler zu christlichen Bürgern auszubilden, um sie im Idealfall im Anschluss als Angestellte für die Kirche zu gewinnen. Ihre Kompetenzbereiche nach der Ausbildung waren, Briefe und Urkunden abzufassen, die gefährlichen Trugschlüsse der Ketzer zu erkennen und zu widerlegen, sowie die Heilige Schrift in ihrer ganzen Tiefe erfassen zu können. Darüber hinaus boten nur die größeren Schulen die sieben freien Künste Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Zahlenmystik, Astronomie und Chorgesang an. Alle sieben freien Künste wurden in Anlehnung an ihren griechischen Ursprung, jedoch qualitativ viel minderwertiger, unterrichtet. Im 12. und 13. Jahrhundert wurden diese sieben freien Künste regelmäßig durch neue Wissensgebiete (Physik, Ökonomie, Geschichte) ergänzt. Gleichzeitig begann ein Streit zwischen der Kirche und den Magistraten der großen Städte, da diese selbst Schulen errichteten. Der Grund dafür war, dass die Ausbildung der Kleriker für die Anforderungen der Magistrate unzureichend beziehungsweise nicht passend war. Statt der Ermittlung des Ostertermins, war die Ermittlung des Preises einer Ware von Bedeutung. Außerdem war Kenntnis des weltlichen Rechts wesentlich wichtiger als die Kenntnis des Kirchenrechts (Konrad, 2007).

Es entstanden also weltliche Schulen für diejenigen, die keinen geistlichen Beruf anstrebten, und Schulen, die den Nachwuchs der Kleinhandwerker und Krämer aufnahmen. Generell entwickelten sich sowohl Schulen als auch Lehrer weiter. Privatlehrer, die gegen Bezahlung den Umgang mit dem Rechenmeister lehrten, entstanden ebenso wie Schulen, die nur mehr in ihrer jeweiligen Landessprache unterrichteten. Trotz der Loslösung war das weltliche Schulwesen dennoch gewissermaßen an die Kirche gebunden, da sie das Recht der Schulgründung über die Kirche erhielten.

Mädchen und Frauen hatten nur selten die Möglichkeit, zu Bildung zu gelangen. Da sie nach christlichem Glauben kein Priesteramt besetzen dürfen, machte es auch wenig Sinn, sie auszubilden. Vereinzelt gab es jedoch auch Frauenklöster, in denen auch Frauen und Mädchen zu Bildung gelangten. Die meisten unter ihnen waren Nonnen oder von hohem Stand wie zum Beispiel die Frau des Herzogs von Septimaniern.

Die Neuerungen, Entdeckungen und Ideologien der Neuzeit erschütterten das mittelalterliche Weltbild zutiefst. Neue Seewege wurden erschlossen, die Welt umsegelt, es entstanden neue Ideologien wie die Reformation und der Humanismus und es kam zu einer Wiedergeburt der antiken römischen und griechischen Werte. Die Folgen für das Schulwesen waren jedoch drastisch. Dadurch, dass die Protestanten die kirchlichen Schenkungen einzogen und

die Klöster aufhoben, waren die weltlichen Schulen ebenso in Mitleidenschaft gezogen wie dadurch, dass die Schriften Luthers derart von der negativen Beeinflussung durch die christlichen Gelehrten überzeugten. Die kurzzeitige Krise konnte jedoch mit den etlichen darauffolgenden Neugründungen überwunden werden. In diesen neugegründeten Schulen war der Lehrplan bereits genauso festgelegt wie die Ausbildung der Lehrkräfte. In dieser Zeit (16. Jahrhundert) entsteht auch der Begriff „Gymnasium“ für die achtjährige Schule. Im Unterschied dazu steht die sechsjährige „Stadtschule“.

Die wachsende Alphabetisierungsrate durch die Reformation betrug Mitte des 17. Jahrhunderts bereits ein Drittel der Bevölkerung in den Städten. Abgesehen davon waren auch Mädchen ausdrücklich von der Schulpflicht betroffen und mussten zur Schule gehen. Einzig das Stundenausmaß ihrer Anwesenheitspflicht unterschied sich von dem der Buben, da sie das Rechnen nicht erlernen mussten, da sie es, nach damaliger Meinung, ohnehin nicht gebrauchen konnten.

Den Grundstein für die in den folgenden Jahren kommenden Schulentwicklung legten jedoch die Jesuiten. In der Zeit der katholischen Gegenreformation entwickelten sie die *ratio*, in welcher sie die genauen Rahmenbedingungen von Schule niederschrieben. Es wurden eine Art gestuftes Klassensystem und dazugehöriger Lehrstoff entwickelt, der mit Prüfungen zu absolvieren war, um ein Aufsteigen in die nächste Klasse zu garantieren. Der Lehrstoff jeder einzelnen Schulstufe wurde ebenso festgelegt wie die Anzahl der schulfreien Tage (Konrad, 2007).

Dieses Leitbild für Professionalität und Bürokratie ist Vorreiter der künftigen Schulentwicklung. Ende des 18. Jahrhunderts wurde der Jesuitenorden aufgelöst und mit der Zeit der Aufklärung begann ein Zeitalter des Wandels, sowohl in geistiger als auch politischer und ökonomischer Sicht. Das neu aufstrebende Bürgertum etablierte sich in der Gesellschaft und behauptete sich gegen die Überlegenheit des Adels. Gesellschaftlich änderte sich durch die Aufklärung und das neue Denken der Vernunft sehr viel. Auch der Kapitalismus und die Industrialisierung hatten einen wesentlichen verändernden Anteil an den gesellschaftlichen Verhältnissen. Die Moderne hatte sich zum Ziel gesetzt, die Menschen zu mündigen und selbstständig agierenden Individuen auszubilden (Konrad, 2007). Der Ausspruch von Immanuel Kant „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Büchmann, 1993, S. 330) wurde zum Leitbild der Aufklärung und beeinflusste damit auch wesentlich die Pädagogik. Die zentrale Rolle der Schule war es nun, die Menschen aus ihrer Rückständigkeit zu befreien und sich nicht länger kirchlichen Lehrmeinungen zu unterwerfen. In diesem Zeitraum entwickelte sich das Schulwesen, wie es bis heute bekannt ist. Im Laufe des 18.

Jahrhunderts entwickelte sich nach und nach die Schulpflicht jedoch nur an solchen Orten, wo sich Schulen befanden. Die damalige Schulpflicht ist mit der heutigen² noch nicht vergleichbar, obwohl sie bereits einige Reformen und Regeln dieser enthält. Die Schulpflicht war jedoch mit Problemen behaftet, da Eltern das Schulgeld oft nicht aufbringen konnten oder es erst zur Errichtung von Schulen kommen musste, damit die Kinder ihre Schulpflicht erfüllen konnten. Außerdem waren Kinder in der Zeit der Frühindustrialisierung wichtige Arbeitskräfte in Fabriken, Bergwerken und vielen anderen Bereichen. Gegen diese Beschränkung durch die Schule wehrten sich auch die Unternehmer. Es entstanden Fabriksschulen, in denen Arbeit und die damit verbundenen Werte wie Genauigkeit und Pünktlichkeit, mit Schule vereint wurden. In Deutschland verstärkte sich im 19. Jahrhundert zwar ein Schulwesen, das die Klassengesellschaft widerspiegelte, jedoch konnten sie den Analphabetismus unter zehn Prozent halten und hatten damit einen dreifach höheren Wert als die Franzosen zu dieser Zeit, die wesentlich mehr lese- und schreibeinkompetente Menschen hatten. Die Lehrpläne im 19. Jahrhundert litten oft unter der Meinung, dass zu viel Bildung den Menschen zu kritisch werden lassen könnte und waren deswegen oft nur auf Religionsunterricht, die Zuneigung zu den Obrigkeiten und einige brauchbare Fähigkeiten beschränkt. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten die Herbartianer rund um Johann Friedrich Herbart (1776-1841) ein Konzept, das den Unterricht in mehrere einzelne Teile zerlegt sowie themenzentriert und auch fächerübergreifend war. Die Methode der Herbartianer zog viele Lehrer aus dem Ausland zum Studium an und hatte Einfluss bis nach Amerika. Die im 20. Jahrhundert folgende Reformpädagogik konnte zum ersten Mal einen internationalen Diskurs auslösen. Es war die Zeit, in der viel experimentiert wurde. Schüler sollten mit Lehrern gemeinsam in einem Such- und Forschungsprozess lernen. Aus den USA stammte die Idee, dass die Lernenden bei allen Fragen zum Schulalltag mitentscheiden dürfen. Zusätzlich wurde den Schülerinnen und Schülern sogar zwischenzeitliches Spielen zugestanden. Selbstverantwortliches Lernen wurde von Montessori-Kinderhäusern und Waldorfschulen geprägt (Konrad, 2007).

2

§1. (1) Für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, besteht allgemeine Schulpflicht [...].

§5. (1) Die allgemeine Schulpflicht ist durch den Besuch von allgemeinbildenden Pflichtschulen sowie von mittleren oder höheren Schulen (einschließlich der land- und forstwirtschaftlichen Fachschulen und der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten) zu erfüllen.

In der Zeit des Nationalsozialismus verschwand die Meinung, dass die Schule hauptsächlich der geistigen Bildung verschrieben ist. Außerdem war ein gewisses Misstrauen der Schule gegenüber vorhanden, da sich im Vergleich zu Parteiverbänden, wie zum Beispiel der Hitlerjugend, immer wieder vereinzelte Lehrpersonen fanden, die die nationalsozialistische Ideologie unterschwellig negativ beurteilten. Abgesehen vom Misstrauen war es nicht die Schule, die echte Nationalsozialisten ausbildete, sondern Lager und Kolonnen. Der Schulunterricht litt also permanent unter den Interventionen durch die Hitlerjugend, deren Tätigkeiten von größerer Bedeutung waren. Durch die Zentralisierung wurden Lehrer, die nicht der Partei angehörten, zwangsversetzt oder durch neue ersetzt. Es fand eine Zensur und Manipulation der Lerninhalte statt, sodass sie zur Parteiideologie passten und die Mindestschulzeit wurde herabgesetzt, welches ein weiterer Beleg für die negative Haltung der Bildung gegenüber war. Nach dem Ende des Krieges war der Ruf der Alliierten zu einer Schulreform nur von kurzer Dauer und die neu gewählten Landtage begannen, die Schulpolitik zu kontrollieren.

In den 1960er Jahren begann der internationale Vergleich der Schulsysteme, um deren Ausbau voranzutreiben. Es wurde immer wichtiger, eine große Zahl an gut ausgebildeten jungen Menschen hervorzubringen, um den wirtschaftlichen Reichtum erhalten zu können. Die 1970er versuchten, wenn auch zaghaft, den Schulalltag um Aktivitäten wie Sport- und Projektwochen, Wochenenden mit musikalischem Schwerpunkt und Theatergruppen, also mit Tätigkeiten außerhalb der curricularen Vorgaben, zu erweitern. In den darauffolgenden 80er und 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts geriet das Schulwesen in eine zunehmende Heterogenität, die standardisierte Bildung und zentrale Tests zur Folge hatte (Konrad, 2007). Die Schulentwicklung scheint „den entrückten Charme eines ‚anderen Lebens‘ in der Bürokratie zu verlieren und zu einem [...] Instrument in einem unter Wandlungsdruck stehenden Betrieb zu werden“ (Altrichter, 2006, S.9). Das von der OECD³ entwickelte *Programme for International Student Assessment*, kurz PISA, zeigt allen teilnehmenden Ländern ihren Platz im Vergleich auf und stellt außerdem die Testergebnisse dem sozioökonomischen Status der getesteten Jugendlichen gegenüber, woraus hervorkam, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern der bildungsfernen Schicht angehören, auch seltener eine gute, beziehungsweise höhere Ausbildung anstreben.

Tatsächlich haben in dieser Strategie der ‚Neuen Steuerung‘ Ökonomen und ökonomisch orientierte Bildungsforscher das Wort ergriffen. Sie radikalieren die

³ OECD: Organisation for Economic Co-Operation and Development

Ideen, die bisher diskutiert wurden: Effizienz und Effektivität der Organisation, Standardisierung, Kontrolle und Verpflichtung zur ‚Leistungssteigerung‘. [...] Diese Leitideen formulieren gemeinsam ein „ökonomisches Programm“ der Schulentwicklung, sein Ziel ist eine ‚ökonomische Schule‘. Allein der Begriff klingt wie ein Frontalangriff auf die Pädagogik (Böttcher, 2002, S. 202).

Die Entwicklung der Schule aus historischer Perspektive hat uns gezeigt, dass es in der jüngsten Vergangenheit immer wichtiger wurde, den Outcome des Schulsystems zu messen und auszuwerten beziehungsweise zu evaluieren. Wie es überhaupt zu einer Evaluation im Bildungswesen gekommen ist, wird im nächsten Kapitel erklärt.

5.2 Geschichte der Evaluation im Bildungswesen

Den Ursprung der Evaluation findet man bereits vor 46 Jahren im 1972 erschienenen Sammelband von Christoph Wulf, in dem es bereits um Schlüsselbegriffe wie Bewertung, Curricula und Schulversuche geht. Speziell in Bezug auf die Curricula gilt es, „diese Bemühungen unterschiedlich zu bewerten, was ihren jeweiligen theoretischen Ansatz, den erreichten Grad der theoretischen Reflexion und die Qualität der verschiedenen Ergebnisse betrifft“ (Wulf, 1972, S.15). Diese erste Hochphase ist im Kontext der Bildungsreform und etlichen Modellversuchen im Bildungsbereich zu sehen. Auf die Ruhephase der 1980er-Jahre folgte in den 1990er-Jahren im Bildungsbereich die verstärkte Forderung nach der Rechenschaftslegung. Die Rechenschaftslegung war ein notwendiges Mittel zur Aufsicht für die immer autonomer werdenden Einrichtungen. Ein reicher Fundus an Evaluationen, Tests und Standards wurde entwickelt, um die Qualität zu sichern. Die Institutionen mussten sich immer mehr für die Bildungsausgaben rechtfertigen. Internationale Tests, wie zum Beispiel PISA, sollten die Ergebnisse der Bildung transparenter und öffentlich zugänglich machen (Böttcher & Hense, 2016). In den späten 1990er-Jahren verbreitete sich zunehmend der Begriff der Selbstevaluation. Hier geht es um die selbstständige Evaluation der Lehrperson beziehungsweise um eine Arbeitsgruppe, die sich im Auftrag der Schule bildet, um Evaluationen durchzuführen. Die Selbstevaluation könnte einen Teil der Rechenschaftslegung in der wachsenden Autonomie darstellen sowie helfen, die nötigen Kompetenzen durch das Anwenden der evaluativen Handlungslogik zu erwerben, um unterschiedlichen Ausprägungen der externen Evaluation auf gleicher Ebene und mit größerem Selbstbewusstsein entgegen zu treten (Böttcher & Hense, 2016).

"Im Allgemeinen bedeutet Evaluation die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistische Verfahren mit dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen zu erhalten" (Stufflebeam 1972, S. 124). Eikenbusch veröffentlicht 1997 im Magazin *Pädagogik*, eine Tabelle über die Bedingungen für ein erfolgreiches Gelingen der schulinternen Evaluation (Abb. 1).

1. Schulinterne Evaluation muss auf Folgen und Wirkungen hin angelegt sein, sie muss für die Arbeit der Schule nützlich sein und relevante Fragestellungen bearbeiten.
2. Evaluation muss bekräftigen und verändern.
3. Evaluation muss kleine und umfassende Vorhaben bzw. Bereiche umfassen.
4. Evaluation muss komplex angelegt sein, darf die Beteiligten aber inhaltlich, sozial, methodisch und zeitlich nicht überfordern.
5. Vereinbarungen über Regeln, Normen und Verantwortlichkeiten müssen klar und genügend offen sein.
6. Nicht alle – und auch nicht keiner. Aber immer mit Schülern und Schulleitung.
7. Schnelle Rückmeldung und genügend Zeit.
8. Evaluation muss nicht perfekt, umfassend und restlos abgesichert sein, es müssen auch Versuche gemacht und Risiken eingegangen werden können.
9. Evaluation ist nichts, wenn sie den Unterricht nicht erreicht.

**Abb. 1: Rückblick: Gelingensbedingungen für schulinterne Evaluation.
(Eikenbusch 1997, S. 6 ff.)**

Abb. 9: Rückblick: Gelingensbedingungen für schulinterne Evaluation. (Eikenbusch, 1997, S. 6 ff.)

Eine Evaluation basiert also auf wissenschaftlichen Verfahren und hilft programmatisch, Urteile empirisch zu stützen und muss in jedem Fall bewerten. Im Vergleich sind Verfahren zur reinen Überprüfung und ohne Bewertung wie zum Beispiel Kontrolle oder Monitoring, keine Evaluationen. Eine der wichtigsten Elemente der Evaluation ist die Kommunikation. Die Kommunikation zwischen den Gestaltern des Prozesses der Evaluation und den am Prozess beteiligten Akteuren. Gemeinsam gestalten sie eine speziell auf die Situation zugeschnittene Evaluation (Kriterien, Ziele, Maßstäbe), bei der allein das Gespräch bereits eine wichtige und positiv produktive Rolle spielt, sofern die Personen an den durch Entscheidungshilfen getroffenen Veränderungen interessiert sind (Böttcher & Hense, 2016).

In der Annahme, dass Interesse besteht, gilt es nun, die Frage zu klären, womit die Gegenstände evaluiert werden können. Weltweit ist der Begriff der „Programmevaluation“ führend. Diese Programmevaluation ist auf einen breiten Bereich, darunter Produkte (Bücher)

und Organisationen (Schulen), anwendbar beziehungsweise anpassbar. Diese Programme folgen einer bestimmten Logik und das Modell, das sich dafür in der weltweiten Evaluationsliteratur durchsetzen konnte, ist das „logische Modell“ und hat die Umsetzung eines Programms zur Aufgabe (Böttcher & Hense, 2016). Der berühmteste Versuch eines logischen Modells ist das CIPP-Modell von Stufflebeam (1972). Das Modell unterscheidet zwischen dem Was, dem Kontext, dem Wie, dem Input, dem Prozess, beziehungsweise ob es getan wird, wie es geplant war, und dem Produkt, also den Ergebnissen. Der folgende Absatz versucht, einen praxisnahen logischen Aufbau zu skizzieren, um das Modell von Stufflebeam (1972) zu veranschaulichen:

Ein schlechtes Klassenklima (Problemdefinition) soll verbessert werden (Zielsetzung), obwohl die Schüler und Schülerinnen, von denen die negative Stimmung ausgeht (spezielle Bedingungen) als Vorbilder in der Klassengemeinschaft gelten. Im weiteren Verlauf wird versucht, Lehrer und Lehrerinnen mit Erfahrung für dieses Problem zu gewinnen (Ressourcenbestimmung). Anschließend wird ein genauer Plan zur Umsetzung erstellt (Prozessplanung), sowie die genaue Teilnehmerzahl und deren Teilnahme an den Tests festgelegt. Außerdem werden zusätzlich die zu bearbeitenden Materialien festgelegt und das Ausmaß des Wissenszuwachses beziehungsweise des Einstellungswandels definiert (Output und Outcome).

Abschließend gilt es noch, die Eckpunkte für gute Evaluation und auch deren Probleme zu nennen. Die Eckpunkte für eine gute Evaluation sind: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness, Genauigkeit, realistische und kostenbewusste Durchführung, Transparenz, Achtung der Persönlichkeitsrechte, Ganzheitlichkeit der Betrachtung, Rechtzeitigkeit und dass sich auch die Evaluation kritischen Fragen stellen muss.

Die Probleme der Evaluation reichen von Ressourcenknappheit, ineffizientem Einsatz von Mitteln, überfordertem Lehrpersonal über eine schlechte Kompensation der benachteiligten Kinder durch die formale Bildung bis hin zum Ausbleiben der Impulse für Reformen trotz hohem Aufwand.

Die Evaluation hat im Bildungswesen eine lange Geschichte, in der immer wieder versucht wurde, den aktuellen Stand im Bildungsbereich mittels Tests zu überprüfen und festzulegen. Dadurch war auch die Rechenschaftslegung als Mittel der Überprüfung gegenüber dem immer transparenter werdenden System notwendig. Die größte Herausforderung des Evaluationssystems, damals wie heute, ist es, die Probleme nicht nur aufzuzeigen, sondern sie auch zu lösen (Böttcher & Hense, 2016). Der Unterschied zwischen Evaluation und externer, sowie interner Schulentwicklung, wird im nächsten Teil der Arbeit aufgezeigt.

5.3 Interne und externe Schulentwicklung

Interne und externe Schulentwicklung nehmen sich die Prozesse innerhalb und außerhalb der Schule, wie zum Beispiel das Schulmanagement und die Qualität des Unterrichts, zum Mittelpunkt. Im folgenden Absatz soll die aktuelle Praxis von interner, als Instrument zur Steuerung oder Partizipation, und externer Schulentwicklung, also der Schulinspektion, stattfinden. Die Schulinspektion wird als ein Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verstanden, die sich in Richtung Wettbewerbssteuerung bewegt und sich ausgangsorientiert versteht (Dedering, 2012, S.84). Sie ist also eine Kombination aus Rechenschaftslegung und Schulentwicklung, wobei die Rechenschaftslegung eher der Überwachung dient, auch wenn im Weiteren die Garantie über den Ausbau der Schulqualität gegeben werden soll (Husfeldt, 2011, S. 261). Die externe Schulentwicklung beziehungsweise die Schulinspektion wird also von schulfremden Personen durchgeführt. Diese Personen oder diese Person versucht dann, die Probleme der Schule mit unterschiedlichen Methoden wie Coaching, Fortbildung sowie der Aufstellung von Handlungsprogrammen zu lösen beziehungsweise Lösungsmöglichkeiten anzubieten (Dedering, 2017). Die beratende Funktion des Schulinspektors oder der Schulinspektorin spielt also eine wesentliche Rolle bei der Problemlösung. Hier gilt es, zwischen zwei wesentlichen Beratungsansätzen zu unterscheiden. Einerseits gibt es die Experten- beziehungsweise Fachberatung, bei der der Fach- oder Expertenberater Problemlösungen anbietet, sowie andererseits die Prozessberatung, bei der der Berater eine Situation kreiert, die es demjenigen erlaubt, der die Antwort sucht, die Lösung seines Problems selbstständig herauszufinden (Schein, 1969). Zurückzuführen ist dieses dialogische Verfahren auf den Philosophen Sokrates. Sein Unterricht bestand im Diskurs zwischen Lehrer und Schüler. Die Schüler bekamen keine vorgefertigten Informationen übermittelt, sondern mussten mit gut überlegten Fragen selbst auf die Antworten kommen (Konrad, 2007). Mittlerweile ist eine derartige Trennung nicht mehr eindeutig möglich, da von den Beratern die Kenntnis beider Problemlösungsstrategien verlangt wird, um situationsangepasst handeln zu können (Dedering et al., 2013). Eine von Tajik (2008) erstellte Metaanalyse versucht, die unzähligen Rollenbilder der Berater in drei Gruppen zusammen zu fassen: Der *Unterstützer*, der sie bekräftigt, ihre Entwicklung selbstständig zu gestalten, die *kritischen Freunde*, die ihre Hilfe eher im produktiven Feedback sehen, und die *technischen Experten*, die als Coaches und Wegweiser anzusehen sind. Der Berater, entweder schulnahe (schulischer Herkunft als Lehrkraft oder Schulleitung) oder schulfern (nicht aus dem Schulsystem stammend) als externer Ratgeber, Lösungsgeber oder Experte zur

selbstständigen Lösungsfindung oder professioneller Feedbackgeber, ist also ein unumstrittenes Instrument der externen Schulentwicklung und arbeitet für die Zeit der Unterstützung mit der Schulleitung und den Lehrkräften zusammen (Dedering, 2017). Diese Zusammenarbeit kann auf drei verschiedene Arten erfolgen. Die Beratung passiert als Fortbildung für das gesamte Kollegium und bezieht sich auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung und wird von schulnahen Beratern durchgeführt. Die Beratung ist eine systematische Kommunikation mit einem kleinen ausgewählten Lehrerkreis und hat als Fokus das Schulmanagement. Oder als dritte Variante eine Kombination der beiden Ansätze. Hier werden Fortbildungen und Gespräche mit speziellen Gruppen vereint (Dedering, 2017). Der Erfolg dieses enorm komplexen Prozesses hängt nun von der gegenseitigen Unterstützung und der Kommunikation einer extern beratenden Person mit einer Schule (Schulleitung, von der Schule als Ansprechperson gewählte Person) ab. Inwiefern wird die externe Meinung beziehungsweise Rückmeldung akzeptiert und angenommen? Wie gut ist die Teamarbeit der am Prozess beteiligten Individuen und die gegenseitige Wertschätzung auf fachlicher, kompetenzorientierter Ebene? Wenn die Zusammenarbeit reibungslos verläuft, können die gemeinsam formulierten Ziele durchaus erreicht werden und es kann zu einer Entwicklung kommen.

Inwiefern diese Wirkungshoffnungen in der Praxis tatsächlich erfüllt werden, ist bis zum jetzigen Zeitpunkt empirisch noch nicht geklärt. So fußen die Ergebnisse zu den Beratungs- und Beratereffekten auf Aussagen der beratenden Schulleitung und Lehrkräfte zum Nutzen der Beratung und zu wahrgenommenen Veränderungen auf der Ebene von Handlungsprogrammen und Organisationsstrukturen sowie Kompetenzen in der Lehrerschaft (Dedering, 2017, S. 168).

Die Entwicklungsmöglichkeiten berücksichtigend, stellt sich nun die Frage wie „gute“ und wie „schlechte“ Schule aussieht. Wie kann sich eine schlechte Schule verbessern und/oder entwickeln? Einen Einblick in derartige Abläufe bietet das folgende Kapitel.

5.3.1 Was zeichnet gute, was zeichnet schlechte Schule aus?

Sammons et al. (1995) erstellten Mitte der 1990er Jahre eine Metastudie über die Faktoren guter Schule. Zu diesen zählen professionelles Schulleitungshandeln, ein gewisser Grundkonsens der als Zielvorstellung von der gesamten Schule getragen wird, produktive Lernbedingungen beziehungsweise ein günstiges Arbeitsumfeld, optimale Nutzung der Lernzeit, strukturierte Unterrichtsstunden mit klaren Unterrichtszielen, die Darbietung von intellektuellen Herausforderungen, produktive und positive Unterstützung sowie Rückmeldung beim

Erreichen dieser Herausforderungen, Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler und Schülerinnen sowie das Fördern von eigenverantwortlichem Lernen und Entwicklung eines partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Schule und Elternschaft. Im Vergleich dazu ist es in „schlechten“ Schulen oft so, dass die Fachgemeinschaften unabhängig voneinander arbeiten und nur wenig vernetzt sind (gemeinsame Lehrbücher), es eine eher negative Stimmung des Kollegiums gegenüber der Leitung gibt, die bürokratische Führung nicht lehrplan- oder unterrichtsorientiert ist, das Arbeitstempo eher gemächlich, und Planung minimal ist. Weiters, dass es wenig Anreize zum Lernen gibt und kaum interaktiver Unterricht stattfindet beziehungsweise es in Kombination dazu wenig Zeit für Aufgaben gibt (Stringfield, 1998).

5.3.2 Möglichkeiten der Verbesserung für „schlechte“ Schulen

Welche Möglichkeiten gibt es nun für eine „schlechte“ Schule, sich zu verbessern? Hier bietet Hopkins (1996) ein differenzierendes Modell an. Ein Modell, das einen Zusammenhang zwischen dem individuellen Entwicklungsstand der jeweiligen Schule und den verschiedenen Strategien der Schulverbesserung herstellt. Damit ist gemeint, dass es nicht die eine richtige Methode zur Verbesserung gibt, sondern es von der jeweiligen Klassifikation des Entwicklungsstandes der Schule abhängt, welche Strategie die sinnvollste ist beziehungsweise am ehesten zielführend. Hopkins (1996) geht davon aus, dass für jede Schule, die Hilfe benötigt, ein individueller „Strategiemix“ zusammengestellt werden sollte, um gezielt helfen zu können. Hier kann zum Beispiel von drei unterschiedlichen Zuständen der Entwicklung ausgegangen werden. „Schlechte“ Schulen brauchen eine große Menge an externer Unterstützung wie zum Beispiel Vorgaben in Sachen Curriculum und Unterrichtsmethoden. Durchschnittlich erfolgreiche Schulen benötigen hingegen weniger externe Hilfe und sind öfter selbst in der Lage, ihre Veränderungskompetenzen zu mobilisieren, um spezielle Bereiche des Unterrichts zu verändern. Erfolgreiche Schulen wiederum benötigen beinahe keine Hilfe mehr von außen, sondern sind imstande, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln (Huber, 2017). Die folgenden Elemente können in diesem zuvor genannten „Strategiemix“ enthalten sein. Wie, ob und in welcher Ausprägung diese eingesetzt werden, ist dann wieder von der jeweiligen Schule, beziehungsweise deren Problemen abhängig.

Das erste Element ist eine rasche Intervention mit direkt erfahrbaren Methoden, also zum Beispiel ein neues schulspezifisches Curriculum, das zu direkt und unmittelbar erfassbaren Verbesserungen von Prüfungsergebnissen führt. Weiter gilt es, die Schulleitung zu stärken

und deren Tätigkeit kooperativ zu gestalten, um eine nachhaltige Entwicklung hervorzubringen. Außerdem muss die Zielvorstellung transparent und klar definiert sein und vom Kollegium geteilt werden sowie auch die intensive Fortbildung des Kollegiums wesentlich ist. Ein weiterer zentraler Punkt ist die gezielte Förderung und Integration von Schülerinnen und Schülern mit geringerem sozioökonomischem Status. Abschließend sollte die Zusammenarbeit im Kollegium, durchaus auch mit Kollegen aus anderen Schulen, gestärkt werden und ein Austausch stattfinden. Auch externe Unterstützung, Schulaufsicht beziehungsweise Schulinspektion, sind wichtige Elemente, die der Verbesserung dienen können (Huber, 2017).

5.4 Evaluation als möglicher Kern der Schulentwicklung

Die zu Beginn der Evaluation den Lehrerinnen und Lehrern aufgezeigte Möglichkeit der Evaluation, bekam im Laufe der Zeit einen immer mehr verpflichtenden, externen Pflicht- und Überprüfungscharakter. Um die schulinterne Evaluation als möglichen Kern der Schulentwicklung zu gestalten, müsste sie wieder zum Gegenstand der Lehrerinnen und Lehrer gemacht werden, bevor sich unter den Lehrkräften Resignation verbreitet. Wie muss schulinterne Evaluation aufgebaut sein, um erfolgreich sein zu können? Der folgende Absatz bietet Einblick in den Aufbau einer erfolgreichen schulinternen Evaluation.

Zu Beginn muss das Eigentum der Evaluation sichergestellt sein. Das heißt, dass der „gesamte Prozess von der Datenerhebung bis zur Ableitung und Umsetzung von Konsequenzen“ (Eikenbusch, 2017, S. 8) in der Verantwortung des einzelnen Lehrers liegt. Weiter gilt es, den Outcome von verlässlichen Informationen festzulegen. Das passiert durch willentliche Entscheidung zur Veränderung in einem Kontext, der Maßnahmen zulässt und sowohl personell als auch materiell umsetzbar ist. Drittens ist das Evaluationsdesign von Bedeutung, womit gemeint ist, dass die Evaluation „die vier zentralen Merkmale einer guten Evaluation: Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit“ (DeGEval 2016) beinhalten sollte. Außerdem muss der Adressat für die aus der Evaluation entstehenden Ergebnisse definiert werden. Letztlich gilt es, die Handlungsoptionen über das Wissen zu klären, das durch die Evaluation entstanden ist, um eine Entwicklung zu generieren.

Um die schulinterne Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht beziehungsweise der Lehrperson selbst, die dadurch ihr persönliches Handeln entwickeln kann, zum Kern der Schulentwicklung zu machen, muss das Verfahren zur Evaluation in den „Arbeits- und Entwicklungsprozess“ (Eikenbusch, 2017, S. 9) eingebunden werden.

Die folgende Abbildung gibt Auskunft darüber, welche Evaluationen wofür durchgeführt werden und stellt verschiedene Zugänge, „Einflüsse, Grenzen, Schwerpunkte“ her (Eikenbusch, 2017, S. 9).

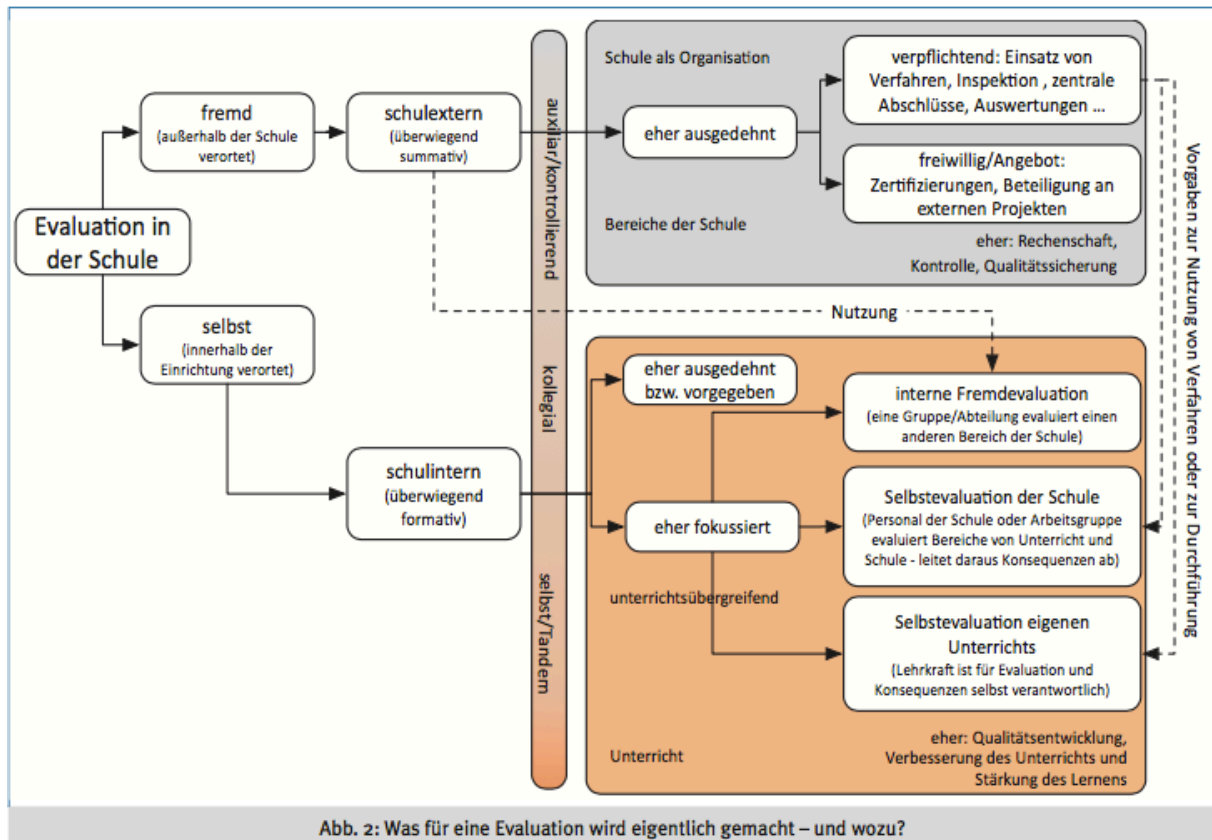


Abb. 2: Was für eine Evaluation wird eigentlich gemacht – und wozu?

Abb. 10: Was für eine Evaluation wird eigentlich gemacht- und wozu? (Eikenbusch, 2017, S.9).

5.5 Schulprogrammarbeit, eine Strategie der Schulentwicklung

Die in den 1990er Jahren erfolgte Dezentralisierung des Schulsystems hatte einen Wechsel von der Input-Steuerung zur Output-Steuerung zur Folge. Die Schulen erhielten mehr Autonomie und Eigenständigkeit für ihre Weiterentwicklung. Die Weiterentwicklung musste nun engagiert geplant und gestaltet werden, um über den Output Rechenschaftslegung zu leisten. Um diese Entwicklung in einem gewissen Qualitätsrahmen ablegen beziehungsweise garantieren zu können, wurde das Schulprogramm als Instrument der Schulentwicklung kreiert. Das Schulprogramm kann als eine Art Geschäfts- oder Arbeitsplan der Schule gesehen werden, der aus dem Handeln der involvierten Individuen an der Schule entsteht. In diesem Arbeitsplan sind „Arbeitsvorhaben, Prozesse, Verantwortlichkeiten, Ziele und Zeiträume mit dem Ziel beschrieben, Effizienz und Effektivität der konkreten Organisation Schule

dahingehend zu steigern, die Bildung und Erziehung der Schüler zu verbessern“ (Becker, 2011, S.28). Das Schulprogramm beinhaltet grundlegende Tendenzen, Leitbild und Orientierung der Schule. Es wird regelmäßig adaptiert und die Effektivität zur Optimierung der pädagogischen Arbeit kontrolliert, um so zu helfen die Schulkultur zu entwickeln. Gleichzeitig signalisiert das Schulprogramm den prinzipiellen Willen zur Qualitätssicherung und zur Evaluation im Zuge einer schulischen Weiterentwicklung.

Die drei divergenten Ausprägungen der Schulentwicklung lauten wie folgt:

1. Schulprogramm als Leitbild:

Das Leitbild steht im Mittelpunkt, was bedeutet, dass alle Ziele, die für die Entwicklung der Schule relevant sind, daraus abgeleitet werden. Dies wiederum erfolgt über vier Schritte.

- Schulkompetenz zur Integration pädagogischer Gestaltungsansätze
- Arbeitsgrundlage für Konsens und Verbindlichkeit
- Selbstvergewisserung über Entwicklungsstand und Entwicklungsbedarf
- Außendarstellung des Schulprofils für Orientierung und Kooperation (Lotmar & Tondeur, 1993, S. 19).

Durch diese vier Schritte wird das Schulprogramm zu einem Instrument der Steuerung innerhalb eines Qualitätsrahmens für die Schulentwicklung aus pädagogischer Sicht. Die Ziele sind „Verbesserung der Schulqualität, Erhöhung von Effektivität und Effizienz, Qualitätssicherung über Rechenschaft und Evaluation sowie Informationsgrundlage für Steuerung des Bildungssystems“ (Lotmar & Tondeur, 1993, S. 19).

2. Schulprogrammarbeit zwischen Verbindlichkeit und Freiheit

Zwischen der gemeinschaftlichen Verbindlichkeit und der individuellen Freiheit können Spannungen entstehen, denn einerseits werden die Vereinbarungen das Schulprogramm betreffend, gemeinschaftlich getroffenen und andererseits existieren persönliche Ansprüche auf pädagogische Unabhängigkeit beziehungsweise Freiheit. Jürgens (2016, S. 44) beschreibt diese Flucht aus den Bedingungen der gemeinsam getroffenen Vereinbarungen als „heimliche Autonomie“. Die Lehrer müssten durch das gemeinsam entwickelte Schulprogramm, dem nur durch die gemeinsame Entwicklung eine solche Bedeutung zukommt, aus ihrer ‚heimlichen Arbeit‘ gelockt werden, um die gemeinsamen Vereinbarungen

einzuhalten, wobei die „pädagogische Praxis bei aller Planungsrationaltat ihre Eigengesetzlichkeit behält“ (Jürgens, 2016, S.44).

3. Schulprogrammarbeit als Entwicklungsarbeit und Entwicklungsinstrument

Vom Schulprogramm einer Schule wird erwartet, dass es die Freiräume zur Entfaltung und selbstständigen Entwicklung nutzt. Die Einzelschule muss ihre individuellen Potenziale zur Steigerung ihrer Qualität einsetzen. Damit bekommt das Schulprogramm die Schlüsselfunktion zur eigenständigen Steuerung und permanenter Optimierung.

Angesichts des Dokumentationscharakters von Schulprogrammen werden diese auch vermehrt als Basis für externe Evaluation beziehungsweise Rechenschaftslegung eingesetzt, wobei von Lehrerinnen und Lehrern auch vor der Existenz von Schulprogrammen Rechenschaftslegung verlangt wurde.

Schulprogramme dienen also als Instrument, um mehr oder weniger verbindlich, gewisse Ziele zu erreichen, Qualität zu entwickeln, die Autonomie der Schule zu rechtfertigen und die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule mit einem gemeinsamen Leitbild oder Arbeitsplan, kollektiv an der Entwicklung ihrer Schule zu beteiligen und dadurch zu motivieren, weniger individuell und ‚heimlich‘, sondern transparent und zielorientiert zu arbeiten. Nach Jürgens (2016) zeichnen sich trotz fehlender Längsschnittstudien folgende Trends ab:

1. Praxis der Schulprogrammarbeit

Das Schulprogramm wird als Instrument eingesetzt, um sich im Kollegium Gedanken über Erfahrungen zu machen, neue Gedanken zu besprechen oder gemeinsame Ziele zu formulieren. Einerseits wird dieses Instrument als gemeinsame Chance gesehen, manchmal aber auch nur als weitere Belastung im Schulalltag.

2. Inhalt und Entwicklungsschwerpunkte in Schulprogrammen

Desto ausführlicher die Formulierung der pädagogischen Orientierung und des Leitbildes einer Schule oft ist, umso ungenauer sind oft die Ausführungen zur Lernkultur und der Unterrichtsarbeit. Somit kann behauptet werden, dass Schulprogramme für die Weiterentwicklung des Systems Schule von großer Bedeutung sind, jedoch für die individuelle Arbeit der einzelnen Lehrperson im Unterricht nur von geringem Nutzen sind. Die Beachtung des curricularen Aspekts steigt jedoch wesentlich, sobald einzelne Elemente des Schulprogramms als verbindliche inhaltliche Norm gelten.

3. Qualität der Schulprogramme

Die tatsächliche Messung der Qualität beschreibt Jürgens (2016) als umstritten. Besondere Bedeutung in der Qualität scheint jedoch „die innere Konsistenz sowie der Konkretisierungsgrad der Aussagen neben der theoretischen und konzeptionellen Fundierung zu haben“ (Jürgens, 2016, S. 45). Insgesamt weist die Schulprogrammarbeit noch etliche Mängel im Bereich der Steuerung und dem theoretischen Wissen auf den Ebenen des Qualitätsmanagements sowie der Schule auf.

Bilanzierend ist das Schulprogramm der bedeutendste Bestandteil von „systematischer kooperativer und kollektiver Schulentwicklung“ (Jürgens, 2016, S.45). Schulprogramm und Schulprogrammarbeit sind Praktiken, um eine selbstständige, autonome, planmäßige und pädagogisch orientierte Entwicklung der Schule durchzuführen. Sie fordern das Kollegium auf, ihre eigenen Gewohnheiten kritisch zu hinterfragen und die Entwicklung als Möglichkeit zu sehen. Anstelle von Gruppenbildung und Individualismus sollte ein gemeinsames Klima der gegenseitigen Unterstützung beziehungsweise der Verfolgung des gemeinsamen Ziels vorherrschen, bei dem die Rechenschaftslegung als gemeinsame Aufgabe gesehen wird. Um derartige Vorgänge beibehalten oder erreichen zu können, muss die „Einhaltung eines logischen und widerspruchsfreien Argumentationszusammenhangs“ bestehen, die „intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissen“ stattfinden und die Schulprogrammarbeit als „Bestandteil eines umfassenden Schulmanagements“ im „Gesamtzusammenhang zwischen externer und interner Steuerungsmaßnahmen auf verschiedenen systematischen Ebenen“ stehen (Jürgens, 2016, S. 47).

Die Schulentwicklung, mit allen ihren komplexen Methoden, Prozessen, Strategien, Varianten und Verfahrensausprägungen, will im Endeffekt nur eines, nämlich die Schule weiterentwickeln, um einen Stillstand und damit einen Qualitätsverlust zu verhindern. Nur eine ständige Weiterentwicklung kann als Rechenschaftslegung dienen, die mittlerweile zur Pflicht des Schulsystems und der Schule geworden ist.

Bewegung und Sport sind Bestandteile dieses Schulsystems beziehungsweise dieser Schule. Damit das Unterrichtsfach Bewegung und Sport sowie der Schulsport im Allgemeinen den Anschluss an die stattfindende Entwicklung des Schulsystems nicht verlieren, muss eine Schulsportentwicklung erfolgen. Das folgende und letzte Kapitel verknüpft die Schulentwicklung mit der Schulsportentwicklung und gibt Aufschluss über ihre Inhalte.

6. Schulsportentwicklung

Das letzte Kapitel der Arbeit hat die Schulsportentwicklung zum Fokus, welche sich an die allgemeine Schulentwicklung beziehungsweise deren Entwicklungstempo anpassen muss, damit sie den Anschluss nicht verliert und eine mögliche Verbesserung des Schulsports herbeiführen kann. Die Schulsportentwicklung muss außerdem zukunftsorientiert und innovativ handeln, um interessant zu bleiben. Die aktuellen Anforderungen bestehen auf die Entwicklung des Schulsports über den Kernbereich hinaus. Schulsport muss multieinsatzfähig und vielfältig sein, um im System Schule existieren zu können und in Schulleitbildern und Schulprogrammen verankert zu sein. Neben der richtigen Positionierung der Schulsportentwicklung im Bereich der Schulentwicklung werden alle soeben erwähnten Elemente dargestellt und aufgearbeitet. Der Abschluss der Arbeit befasst sich mit dem Schulsport-Qualitätsmodell und einer der wichtigsten Komponenten der Schulentwicklung allgemein und somit auch der Schulsportentwicklung, nämlich der Lehrplanentwicklung, sowie auch der Frage, wie das Unterrichtsfach Bewegung und Sport weiter existieren kann.

6.1 Verbindung der Schulsportentwicklung und der Schulentwicklung

„Systematische Schulsportentwicklung ist aufwendig, [...] sie ist aber auch notwendig, sollen die Anschlüsse an die allgemeine Schulentwicklung und die aktuelle bildungspolitische Debatte nicht verpasst werden“ (Schierz & Thiele, 2003, S.239).

Ende der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts forderte Schierz (1997) von den Vertretern des Schulsports „Mut zum Umdenken“. Damit meinte er nicht nur, dass der Kern und die Absichten der Sportpädagogik ganz oben in der Schulentwicklung zu reihen sind, sondern auch, dass die Verbindung von Schulentwicklung und Schulsportentwicklung zu einer wesentlichen Verbesserung des Schulsports beitragen könnte. Dieser Zusammenschluss soll auch garantieren, dass der Anschluss an die Entwicklung nicht verloren wird. Die aus dem Zusammenschluss entstehenden Spannungen bieten Möglichkeiten der Entwicklung und fordern die Vertreter des Fachs auf „die schulischen Zukunftsentwürfe als Anknüpfungspunkte und Entwicklungsperspektiven aufzugreifen, um sie dann zu tragfähigen Konzepten für einen zukunftsfähigen Schulsport weiterzuentwickeln“ (Kruse, 2004, S.165). Der Schulsport muss sich als attraktiver Bestandteil der gesamten Schulentwicklung verstehen. Mit

innovativen Ideen muss er seine Position stärken und versuchen, sich nach außen zu öffnen, um Bereichs-übergreifend interessant zu bleiben. Als geeignete Schnittstelle zwischen den beiden Bereichen bietet sich der Lehrplan an. Er kann einerseits zur Schulsportentwicklung beitragen und andererseits bietet er auch etliche Möglichkeiten der Verflechtung mit der allgemeinen Schulentwicklung (Serwe, 2008).

Aus fachwissenschaftlicher Sicht gilt es nun, den Gegenstand, über den Kernbereich des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport hinaus, mit dem gängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verbinden (Serwe, 2008). Über den Kernbereich hinaus heißt, sich neben den fachlichen Zielen beiläufig auch noch sogenannte „soft-skills“, wie zum Beispiel Fairness, Teamfähigkeit, Rücksichtnahme, Verständnis und viele weitere Fähigkeiten, anzueignen sowie die Bewegung und den Sport aus dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport, in andere Fächer zu integrieren. Merki (2009) sieht in der Erweiterung des Kernbereichs den Schulsport als Mittel für Schulentwicklung und auch mögliche Ansätze der Schaffung eines Gesundheitsbewusstseins. Unterricht, der fächerübergreifend ist, wäre ebenso denkbar wie bewegtes Lernen. Eine weitere strukturiertere Loslösung des Sports und der Bewegung aus dem Kernbereich wäre die Festlegung dieser Werte im Schulleitbild und die Zusammenarbeit mit auswärtigen Vereinen und Clubs. Durch die Festlegung im Schulleitbild wird dem Unterrichtsfach und dessen Inhalten als gemeinsamer Wert eine wichtige Stellung beigemessen und nach außen getragen, was wiederum eine bewegte Schulkultur zeigt. Eine Schulkultur, die, wenn sie vom Kollegium als sinnvoll und der Entwicklung dienlich angesehen wird, zu einer positiven Stimmung im Lehrkörper und damit zu einer qualitativ hochwertigeren Umsetzung führen kann (Fessler & Stibbe, 2010). Auch die Ganztagschule würde Möglichkeiten für den außerunterrichtlichen Schulsport bieten, der wiederum zur Schulsportentwicklung beitragen könnte, „[...] da jede Fachentwicklung - hier Schulsportentwicklung – immer auch Schulentwicklung ist, [...]“ (Serwe, 2009, S. 133).

6.2 Die Positionierung des Schulsports im Bereich der Schulentwicklung

Anhand von unzähligen Methoden, Strategien, Evaluationen und Kriterien wird seit Jahrzehnten Schule entwickelt. Mittels Tests wird versucht, den Output von Unterricht beziehungsweise Schule zu messen und transparent zu machen. Diese Output- und Qualitätsmessenden Tests berücksichtigen jedoch nicht die wesentlichen Aspekte der Spielkultur sowie des Sports und der Bewegung. Die Perspektiven der in der bewegten Bildung eine

wesentliche Rolle spielenden Sinne, Emotionen und der Ästhetik, werden außen vor gelassen. Die Schwierigkeit der Schulsportentwicklung liegt nun darin, eine Existenzberechtigung im Gesamtkontext Schule zu erarbeiten. Obwohl es gerade im Schulsport am einfachsten wäre, quantifizierte Ergebnisse im Sinne von „schneller, höher, weiter“ zu liefern, kommt es nun darauf an, sowohl die Bildung von Selbstkompetenz als auch fachliche, sachliche und methodische Kompetenz miteinzubeziehen (Serwe, 2008). Gleichzeitig muss das Fach Bewegung und Sport aufpassen, dass es nicht ins Abseits gedrängt wird und durch die Reduktion auf steuerbare sowie effiziente Programme sein gesamtes Wesen verliert. Das Fach muss sich also auf zwei Fronten beweisen. Einerseits darf es seinen Geist nicht verlieren und andererseits muss es darauf achten, der aktuellen Entwicklung der Schule gerecht zu werden.

6.2.1 Das Schulsportqualität- Modell

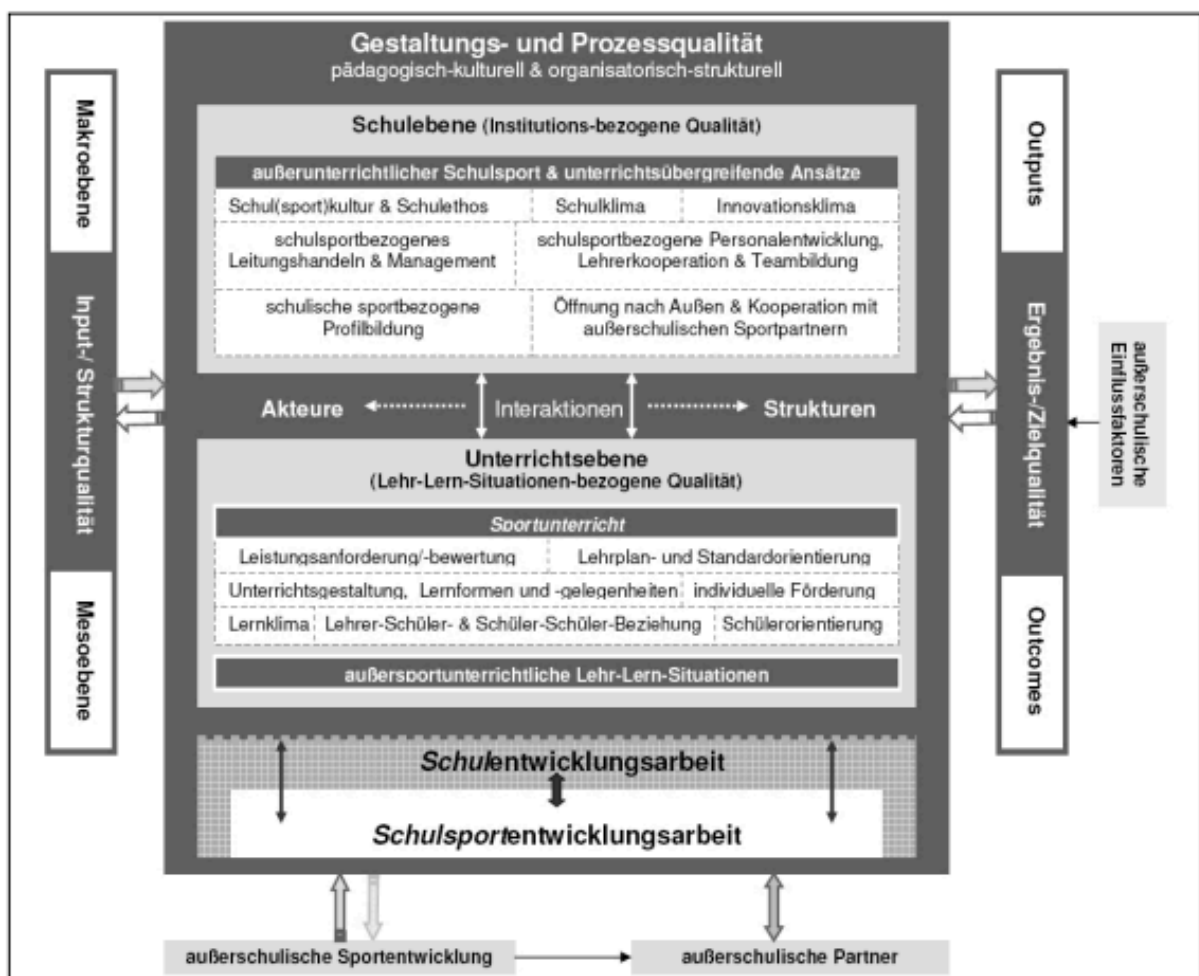


Abb. 11: Modell schulsportbezogener Qualität (mod. n. Serwe, 2007, S. 18).

Das Schulsportqualität- Modell von Serwe (2007) vereint die beiden oben angeführten Punkte. Die Positionierung des Schulsports im Bereich der Schulentwicklung und die Verbindung der Schulsportentwicklung und der Schulentwicklung wird im folgenden Absatz erklärt.

Zu Beginn wird auf die Input- beziehungsweise Strukturqualität eingegangen. Sie stellt die inhaltlichen Grenzen dar, innerhalb derer das Handeln der einzelnen Schulen stattfindet und ist auf zwei Ebenen aufgeteilt. Die Makroebene, die sich auf materielle (Kapital, Raum, Personal), inhaltliche (Lehrplan) und strukturelle Faktoren (Ausbildung, Evaluation, Entwicklung des Schulsports) fokussiert, und die Mesoebene, die für die jeweilige einzelne Schule in ihrer individuellen Position steht und damit dem Schulsport die Chance zur Entwicklung gibt. Diese Ebenen sind somit die extern auf die Schule einwirkenden Variablen, die das Handeln an jenem Ort zwar nicht vorgeben, den einzelnen Schulen jedoch auch keine absolute Bewegungsfreiheit erlauben.

Auf der anderen Seite wird vom Resultat, also von der Ergebnis-/Zielqualität gesprochen, die ebenfalls in zwei Bereiche unterteilt wird. Zum ersten sind die Outputs zu nennen, welche die temporären Effekte repräsentieren (soziales Verhalten, lernbezogene Dispositionen), und zum zweiten die Outcomes, welche die andauernden Effekte repräsentieren (lebenslanges Sporttreiben, Schaffung eines Gesundheitsbewusstseins, etc.).

Der Kern dieses Modells wird als Gestaltungs- und Prozessqualität bezeichnet. Diese Qualität kann die Einzelschule aus eigener Kraft, durch pädagogisch-kulturell und organisatorisch-strukturelle Arbeit im Bereich der Schulsportentwicklung, hervorbringen.

Die Bereiche Schulebene und Unterrichtsebene stehen getrennt voneinander, beeinflussen sich jedoch gegenseitig. Der Bereich der Schulebene zeigt das Ausmaß der vorhandenen Qualität von Schulsport an der jeweiligen Institution. Hat die Schule eine bewegte Kultur? Finden an dieser Schule schulinterne Sportveranstaltungen statt? Ist Schulsport im Leitbild verankert und wird dieses vom Kollegium nach außen getragen? Gibt es Kooperationen mit außerschulischen Partnervereinen? Diese Fragen lassen sich mit der Schulebene beantworten.

Die Unterrichtsebene ist abermals in zwei Unterebenen geteilt. Diese sind die Unterrichtsebene aus Sicht des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport sowie die Unterrichtsebene als außersportunterrichtliche Lehr-Lern-Situation. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht im Fach Bewegung und Sport wäre eine Kombination aus der methodisch- didaktisch Lehrplangetreuen Umsetzung des Unterrichts, sowie der gleichzeitigen Berücksichtigung der im

inneren des Modells angeführten Punkte: Leistungsanforderung/-bewertung, Lehrplan- und Standardorientierung, Unterrichtsgestaltung, Lernformen und Lerngelegenheiten, individuelle Förderung, Lernklima, Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Beziehung und Schülerorientierung.

Die außersportunterrichtliche Ebene zeigt die vielfältigen Möglichkeiten auf, die der Sport außerunterrichtlich und auch für die Schaffung eines positiven Schulklimas bietet. Talentförderung, bewegte Pausen, bewegte Lernpausen oder die fächerübergreifende Einbeziehung von Bewegung, Spiel und/oder Sport in den Unterricht, um nur einige von unzähligen Perspektiven aufzuzeigen, die in diese Ebene fallen.

Zuletzt gilt es noch, den Punkt der Schulsportentwicklungsarbeit zu erklären. Die Schulsportentwicklungsarbeit, die in gegenseitiger Abhängigkeit zur Schulentwicklungsarbeit steht, ist gewissermaßen die treibende Kraft der Gestaltungs- und Prozessqualität. Sie gibt den nötigen Anstoß, um die Maschine der Weiterentwicklung ins Laufen zu bringen (Serwe, 2007).

Das auf den ersten Blick etwas komplex anmutende Schulsportqualität-Modell von Serwe (2007) erweist sich nach eingehender Überarbeitung und Interpretation als praxistaugliches Konzept. Es vereint alle relevanten Elemente zur Entwicklung eines qualitativ anspruchsvollen Schulsports und macht auf die Wechselwirkungen der einzelnen Ebenen aufmerksam. Besteht nun ein Bewusstsein darüber, dass Schulsport eine gewisse Qualität mitbringen beziehungsweise sich permanent weiterentwickeln muss, um den Anschluss an das System Schule nicht zu verlieren und ein bestimmtes Maß an Qualität aufrecht zu erhalten, stellt sich die Frage der weiteren Existenz des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport, welche im nächsten Teil bearbeitet wird.

6.3 Lehrplanentwicklung Bewegung und Sport als Teil der Schulsportentwicklung

Als eine der wichtigsten Komponenten der Schulsportentwicklung ist die Lehrplanentwicklung zu erwähnen. Die Lehrplanentwicklung vereint in ihrem Prozess alle aktuellen und notwendigen Elemente, um einen Lehrplan zu modellieren, der Bewegung und Sport nicht nur eine Existenzberechtigung im Kontext Schule einräumt, sondern darüber hinaus auch alle geforderten Kompetenzen, Qualitäten, Kriterien und Überprüfungsmöglichkeiten mit sich bringt (Serwe, 2008).

6.3.1 Entstehungsgeschichte zu den Bildungsstandards und Lehrplänen in Österreich

Den ursprünglichen Impuls zur Entwicklung der Bildungsstandards beziehungsweise der Lehrpläne in Österreich lieferte 2009 das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Das Ministerium erteilte dem Fachbereich Sportpädagogik/Sportpsychologie die Aufgabe der Entwicklung von Bildungsstandards im Bereich des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport. Der erste Schritt dazu war eine Befragung von außerschulischen Experten und Expertinnen sowie ausgewähltem Lehrpersonal. Die breite Zustimmung der Befragten wurde von der eindeutigen Aufforderung begleitet, alle davon Betroffenen in den Prozess einzubinden. Das vorläufige Ergebnis stellte einen Kompetenzkatalog dar, der zum ersten Mal im Sommersemester 2011 in verschiedenen Schulstufen und -typen erprobt wurde. Nach einem umfangreichen Feedback-Prozess wurde der ursprüngliche Katalog optimiert, um anschließend einer zweiten Versuchsphase unterzogen werden zu können. Die zweite Versuchsphase beschränkte sich auf 16 Lehrkräfte verteilt auf sechs Bundesländer. Der Unterschied zwischen erster und zweiter Erprobungsphase bestand aus der geplanten Einschränkung der Betreuung, um die Tauglichkeit in der Praxis besser einschätzen zu können. Die Rückmeldungen aus dieser zweiten Erprobungsphase wurden schließlich in die aktuelle Endfassung implementiert (Vdlö, 2018).

Im weiterführenden Kapitel wird auf den tatsächlichen und aktuell in der Praxis existierenden Lehrplan eingegangen. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern der aktuelle kompetenzorientierte Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, den Kern erweiternd, (siehe Kapitel 5) agiert.

6.3.2 Der österreichische kompetenzorientierte Lehrplan alias die Bildungsstandards im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Der aktuelle und in der Praxis angewandte Lehrplan für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bezieht sich in seinen wesentlichen Ansprüchen, denen das Konzept gerecht werden soll, auf zwei Hauptfaktoren. Zum ersten ist das die Wirkung nach außen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Qualität des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport transparent sichtbar gemacht wird. Das passiert anhand von evaluierbaren und objektiv messbaren Kompetenzen. Der zweite Hauptfaktor bezieht sich auf die Wirkung nach innen. Die Wirkung nach innen meint wiederum, dass die erwähnten Kompetenzen, sowohl dem Lehrkörper, als auch den Schülerinnen und Schülern, als anzustrebende Ziele dienen sollen und auch allgemein gültig sind. Die Kompetenzen sind einerseits als Kompetenzmodell vorhanden und

andererseits existiert ein Kompetenzkatalog, der die nähere Beschreibung der zu entwickelnden Fähigkeiten beinhaltet. Das Modell besteht aus vier Kompetenzgruppen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) und neun beziehungsweise zehn sportlichen Tätigkeitsbereichen (motorische Fähigkeiten, Gesundheit, Turnen, Leichtathletik, Schwimmen, Sportspiele, Gymnastik/Akrobatik/Tanz, Roll- und Gleitsportarten, Zweikämpfe, weitere Bewegungsfelder/Sportarten). Anhand von Abbildung 12 soll die Grundstruktur verdeutlicht werden (VdLÖ, 2018).

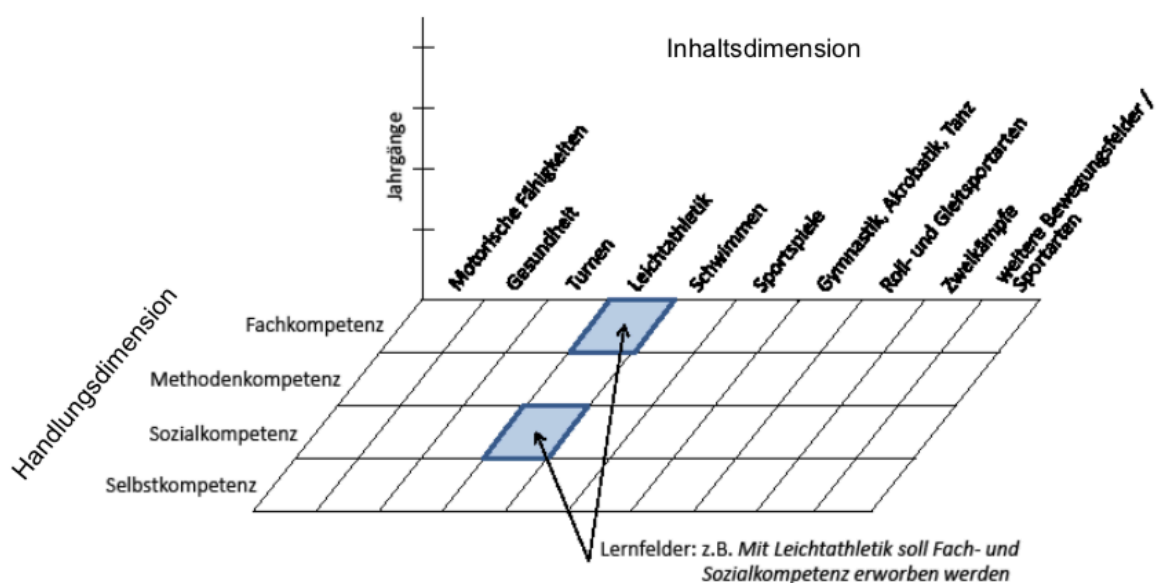


Abb. 12: Kompetenzmodell – Grundstruktur (VdLÖ, 2018, S.2).

Die sportlichen Tätigkeiten werden über sogenannte Lernfelder mit den Kompetenzen verbunden. Am Ende einer Sekundarstufe sollten alle Lernfelder abgedeckt sein. Um am Ende die erfüllten Lernfelder auch evaluierbar machen zu können, werden Operatoren eingesetzt. Diese Operatoren werden wiederum in vier Gruppen unterteilt, die aufeinander aufbauend funktionieren und in folgender Reihenfolge zur Anwendung kommen: Wiedergeben (Gruppe A), Verstehen (Gruppe B), Anwenden (Gruppe C), Analysieren (Gruppe D). Wiedergeben meint zum Beispiel, eine Bewegung durchführen zu können. Verstehen bezieht sich darauf, dass Anweisungen umgesetzt werden können. Anwenden heißt, Bewegungen situationsgemäß anwenden zu können. Analysieren beziehungsweise Evaluieren meint, dass Bewegungserfahrungen reflektiert werden können. Zur einfacheren Zuweisung im Kompetenzmodell wurden den jeweiligen Operatoren beziehungsweise Deskriptoren, die Buchstaben A-D beige gestellt und entweder in Kombination mit „M“ für den motorischen Bereich

oder „K“ für den kognitiven Bereich eingesetzt. Zum besseren Verständnis zeigt Abbildung 13 einen Ausschnitt aus dem Kompetenzkatalog (VdLÖ, 2018).

SPORTSPIELE: BASKETBALL, HANDBALL, FUSSBALL
TECHNIK: Der/die Schüler/in beherrscht die Technikbereiche Fortbewegung mit dem Ball, Pass/Annahme und Angriffsabschluss.
(AK) Kann die spezifischen Formen des Zuspiels und der Ballannahme beschreiben
(AM) Kann die Formen des Zuspiels und der Ballannahme in spielnahen Übungsformen demonstrieren
(AK) Kann die Fortbewegungen mit dem Ball (Dribbling) beschreiben
(AM) Kann die Fortbewegungen mit dem Ball (Dribbling) vorzeigen
(AK) Kann einen Torschuss/Torwurf- bzw. eine Korbwurftechnik beschreiben
(AM) Kann einen Torschuss/Torwurf- bzw. eine Korbwurftechnik vorzeigen

Abb. 13: Auszug aus Fachkompetenz Sekundarstufe 1, Sportspiele (VdLÖ, 2018, S. 32).

Anhand dieses Beispiels ist die Struktur des Modells eindeutig nachvollziehbar. Ausgangslage ist der hier in diesem Fall ausgewählte Bereich der Fachkompetenz mit der Unterordnung Sportspiele sowie der Kategorie Technik. Die seitlich angestellten, eingeklammerten Buchstaben signalisieren jeweils die Operatoren. „AK“ meint also, eine Bewegung kognitiv durchführen können. „AM“ bedeutet im Unterschied dazu, eine Bewegung motorisch durchführen zu können. Im Bereich der Technik muss eine Bewegung nach dem Kompetenzmodell also einerseits beschrieben und andererseits auch durchgeführt werden können.

Mit der Umsetzung von innovativen Ideen kann Bewegung und Sport im Fächerkanon bestehen. Inwiefern sich der Schulsport außerdem beweisen muss, um weiterhin existieren zu können, wird im letzten Absatz der Arbeit beschrieben.

6.4 Wie kann das Unterrichtsfach Bewegung und Sport weiter existieren?

Die Verbindung der Schulsportentwicklung mit der Schulentwicklung ist enorm wichtig, um eine weitere Entwicklung im Bereich Bewegung und Sport gewährleisten zu können. Jedoch sollte Bewegung, Spiel und Sport nicht nur gezielt in jenem Unterricht stattfinden, sondern darüber hinaus auch in den Alltag der Schülerinnen und Schüler integriert werden, um Bewegung und Sport wieder zu einer Selbstverständlichkeit zu machen, die Menschen ein Leben lang begleitet und Freude bereitet. Diese Aufgabe hat das Fachgebiet als Schulfach auch.

Es muss nachweislich zukunftsorientiert fungieren, da es sich sonst in der Gemeinschaft der anderen Schulfächer nicht behaupten kann.

Schule und somit auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport soll so gut wie möglich auf das Leben in der Zukunft mit allen seinen Herausforderungen, Aufgaben und Schwierigkeiten vorbereiten. Damit ist eine grundsätzliche Zukunftsorientierung gegeben, auch wenn es schwierig ist, die Zukunft vorauszuahnen und es für Schülerinnen und Schüler oft wenig interessant ist, Problemlösungen für Probleme zu erlernen, die sie gegenwärtig nicht haben. Das Problem, das sich nun daraus ergibt, ist die teilweise und zur Zukunftsorientierung konträre Gegenwartsorientierung des Sports, der Eigenschaften des unmittelbaren Erlebens vom akuten Gefühl und der Zweckfreiheit in sich trägt. Dieses Unmittelbare beschreibt Volkamer (1987) wie folgt: „Sport ist die willkürliche Schaffung von Aufgaben, Problemen oder Konflikten, die vorwiegend mit körperlichen Mitteln gelöst werden. Die Lösungen sind beliebig wiederholbar, verbesserbar und übbar, und die Handlungsergebnisse führen nicht unmittelbar zu materiellen Veränderungen“ (Volkamer, 1987, S. 53).

Bereits wesentlich früher hat auch Schleiermacher (1826) diesen Widerspruch beschrieben: „[...] so ist doch jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjekt, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Wert in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll [...]“ (Schleiermacher, 1957, S. 45 ff.).

Wie ist es nun möglich, die zeitweise gegenwartsorientierten Eigenschaften des Sports mit einem zukunftsorientierten Unterricht im Fach Bewegung und Sport, der nur damit seine Existenz behält, zu kombinieren?

Nach Wolters (2012) gibt es zwei mögliche Lösungsansätze. Erstens das Unterrichtsfach Bewegung und Sport als ästhetische Erziehung beziehungsweise Bildung und zweitens Unterricht im Fach Bewegung und Sport unter den Perspektiven des Handelns und Erlebens. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport als ästhetische Erziehung und Bildung soll demnach sinnintegrierend stattfinden. Wahrnehmung und Erfahrung der Sinne dürfen nicht vernachlässigt werden. Der Unterricht im Fach Bewegung und Sport sollte kein Unterricht sein, der rein kognitive Inhalte vermittelt und der sich, wenn nötig, auch über die gesprochene Sprache hinwegsetzen kann: „In Abgrenzung zur sprachbetonten Kulturtradition besitzen auch die vielfältigen Sinneserfahrungen und damit auch sportive Bewegungen ein Reflexionspotential“ (Franke, 2006, S.204).

Demgegenüber steht der zweite Ansatz des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport unter den Perspektiven des Handelns und Erlebens der nach Ehni (1977) dafür sorgt, dass sich die

Schüler und Schülerinnen mit dem Sport auseinandersetzen, ihn kennenlernen und ihn auch kritisch zu betrachten haben. Ehni (2004) sagt außerdem über den Unterricht im Fach Bewegung und Sport, dass er durch das Handeln der Lehrer und Schüler erzeugt wird und gleichzeitig im Erleben der Beteiligten besteht. Handeln, also das aktive Tun und Erleben als passives „lassen“, müssen daher sportdidaktische Perspektiven sein. „Aus dem Erleben entspringt die Motivation für neues Handeln“ (Wolters, 2012, S.82). Idealtypische Beispiele für das Handeln und das Erleben sind für Ehni (2004, S. 47) „das Erkunden, Üben, Trainieren, Wettkämpfen, Spielen sowie das reflektierende Sprechen“. Das reflektierende Sprechen hat eine große Bedeutung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Die Sprache ist zeitlich nicht abhängig und kann jederzeit Vergangenes reflektieren und zum besseren Verständnis Zukünftiges erklären.

Wenn die beiden Ansätze kombiniert werden, könnte es dem Fach Bewegung und Sport gelingen, auf mehreren Ebenen, und nicht nur auf der eigenen Fachkompetenzebene wie andere Fachrichtungen, deren Sinn niemand wirklich in Frage stellt, erfolgreich zu sein, ohne sich selbst zu übernehmen (Wolters, 2012).

7. Schluss

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport befindet sich, so wie auch die Schule und ihr System, in einem Wandel. Um weiterhin ein Teil des Systems bleiben zu können, hat der Schulsport in Österreich bereits einen Schritt in die richtige Richtung unternommen. Zumindest auf den Ebenen der Sekundarstufe eins und zwei wurde ein kompetenzorientierter Lehrplan auf Basis der Bildungsstandard entwickelt, der zumindest vorerst keinen Zweifel an der Stellung von Bewegung und Sport in der Schule aufkommen lässt. Neben Sekundarstufe eins und zwei existieren jedoch noch unzählige weitere Herausforderungen, die der Schulsport so schnell wie möglich lösen beziehungsweise in Angriff nehmen muss. Auch wenn die tägliche Bewegungs- und Sporteinheit in Österreich bereits zumindest teilweise funktioniert und einige Schulen ein bewegtes Schulprogramm vorweisen oder sich bewegte Schule nennen, gibt es für den Schulsport in Österreich noch einiges zu tun. Denn auch in Österreich sind die Folgen des gesellschaftlichen Bewegungsmangels quer durch alle Altersklassen spür- und erkennbar.

Nachdem das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ein Fach ist, das so vielfältig wie kein zweites Unterrichtsfach eingesetzt werden kann, hat es den Vorteil, nicht nur aus einem Forschungsfeld, einer wissenschaftlichen Disziplin oder einer Richtung profitieren zu können. Genau hier besteht die Chance, die das Unterrichtsfach und der Schulsport nutzen können. Der Schulsport kann aus einem breiten Feld an neuen Erkenntnissen und Forschungen profitieren, um sich permanent weiter zu entwickeln und seine Position zu legitimieren, damit niemand die Berechtigung seiner Existenz im Schulsystem anzweifelt. Wenn die regionale Umsetzung einer täglichen Bewegungs- und Sporteinheit oder der bewegten Schule möglich ist und dadurch ein Bewegungsbewusstsein erzeugt werden kann, existiert eine solche Möglichkeit auch auf nationaler Ebene.

Individuen, die bereits ein solches Bewusstsein in sich tragen und die unzähligen Lernfelder des Sports erfahren haben, bewegen sich als Botschafter des Sports. Mit der Unterstützung dieser Botschafter und allen ausgebildeten Fachkräften im Bereich Bewegung und Sport, die diese Einstellung und Begeisterung teilen, hat Bewegung und Sport in Österreich eine Zukunft.

8. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen. Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. *Pädagogik*, 58(3), 6-10.
- Bauer, G. (22. Januar 2013). Tägliche Turnstunde: Leibestrübungen. Zugriff am 22. August 2017 von profil.at: <http://www.profil.at/articles/1304/560/350768/taegliche-turnstunde-leibestruebungen>
- Beck, F. (2014). *Sport macht schlau*. Berlin: Goldegg Verlag
- Becker, F.-M. (2011). Schulprogramm? Schulprofil? Leitbild? Versuch einer Begriffsbestimmung. *Schulmanagement Online*, 5, 28-30.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Gesund und Munter*. Zugriff am 16. Mai 2018 von <http://www.gesundundmunter.at/index.php?id=166&fsize=0>
- Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport. (2017). *Leitfaden zur Durchführung der täglichen Bewegungs- und Sporteinheit an Schulen der 1.-9. Schulstufe*. Wien.
- Büchmann, G. (1993). *Der neue Büchmann. Geflügelte Worte - Der klassische Zitateschatz*. 39. Auflage, neu bearbeitet von Winfried Hofmann. Berlin: Ullstein.
- Böhl, M. (2013). *Hermeneutik: Die Geschichte der abendländischen Textauslegung von der Antike bis zur Gegenwart. Dichtung – Bibel – Recht – Geschichte – Philosophie*. Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- Böttcher, W. (2002). *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Böttcher, W., Hense, J. (2016). Evaluation im Bildungswesen - eine nicht ganz erfolgreiche Erfolgsgeschichte/Evaluation in the Educational System - A not quite Successful Story of Success. *Die deutsche Schule*, 108(2), 117-135.
- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., Erwin, H. E. (2007). Physical Fitness and Academic Achievement in Third- and Fifth-Grade Students, *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Dedering, K. (2012). Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 69-88.

- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M. & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Externe Schulentwicklungsberatung empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius, P. Dobbstein (Hrsg.). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159-175). Nordrhein – Westfalen: Waxmann Verlag.
- DeGEval (2002). Standards für Evaluation. Köln, 4. Auflage. Zugriff am 25. August 2017 von [http:// www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf](http://www.degeval.de/images/stories/Publikationen/DeGEval_-_Standards.pdf) derStandard.at. (24. April 2013). *Tägliche Turnstunde an ganztägigen Schulen fix*. Zugriff am 16. Mai 2018 von derStandard.at: <https://derstandard.at/1363709031757/Taegliche-Turnstunde-an-ganztaegigen-Schulen-fix>
- Diem, C., & Matthias, E. (1923). Die tägliche Turnstunde. Bedeutung, Vermehrung und Erneuerung der Leibesübungen im Dienste der Gesamterziehung. In C. Diem (Hrsg.), *Beiträge zur Turn- und Sportwissenschaft* (Bd. 6). Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Ehni, H. (1977). *Sport und Schulsport*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Ehni, H. (2004). Sportunterricht in den Perspektiven des Handelns und Erlebens. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht* (S. 34-56). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Eikenbusch, G. (2017). Schulinterne Evaluation. Holt euch die Evaluation zurück! *Pädagogik*, 2017 (5), 6-9.
- Eikenbusch, G. (1997). Schulinterne Evaluation. *Pädagogik*, 1997 (5), 6-9.
- Fessler, N. & Stibbe, G. (2010). Bewegungszentrierte Schulentwicklung – Evaluation von Schul(sport)programmen. In A. Woll, F. Mess & H. Haag (Hrsg.). *Handbuch Evaluation im Sport*. (S. 285-298). Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Franke, E. (2006). Erfahrung von Differenz. In R. Gugutzer (Hrsg.), *body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports*. (S. 187-206). Bielefeld: transcript.

- Gutwald, M. (1968). Der Einfluß einer täglichen Turnstunde auf die psychosomatische Entwicklung von Wiener Volksschülern unter besonderer Berücksichtigung der Wechselverhältnisse von Begabung, Persönlichkeitsbild und Turnleistung. Wien.
- Honerkamp, J., Hofmann-Reichenberger, C. (2015). „Bewegung macht Spaß!“. *Pädagogik*, 67(6), 14-17.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jenson (Hrsg.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (S. 30-50). London: Cassell.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitijs, P. Döbelstein (Hrsg.). *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36-62). Nordrhein – Westfalen: Waxmann Verlag.
- Husfeldt, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 259-282.
- Hötting, K., Schickert, N., Kaiser, J., Röder, B., Schmidt-Kassow, M. (2016). The Effects of Acute Physical Exercise on Memory, Peripheral BDNF, and Cortisol in Young Adults. *Neural Plasticity*, Vol. (2016).
- Jahn, F. L. (1847). Deutsche Turnkunst. Berlin: G. Reimer.
- Jeisy, E. (2014). Aufgaben als Türöffner für theoriegeleitete Lernwege im Fachbereich Bewegung und Sport. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S.231–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Jürgens, E. (2016). Schulprogrammarbeit als Strategie der Schulentwicklung. *Pädagogik*, 68(3), 42-47.
- Kindermann, H., Schnell, W. (1926). Die tägliche Turnstunde: Erneuerung und Erweiterung des Bildungsideals durch planvolle Körpererziehung. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Kittinger, K. (Oktober 1954). Täglich 10 Minuten Turnen! *Leibesübungen und Leibeserziehung*, 8(9), 9-10.

- Kleiner, K., Greier, K. (2013). Die „Tägliche Sportstunde“ – ein Breitband-Antibiotikum? *Bewegung & Sport*, 67(1), S. 5-10.
- Konrad, F. M. (2007). *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Kornexl, E. (2010). *Institut für Sportwissenschaften der Universität Innsbruck*. Zugriff am 21. August 2017 von <http://sport1.uibk.ac.at/lehre/Modulpr%FCfung%20-%20Pr%FCfungsunterlagen/Geschichte%20WS10-11.pdf>
- Kruse, C. (2004). Schulsport und Schulentwicklung. Anschlussmöglichkeiten und Perspektiven. In C. Kruse & I. Lüsebrink (Hrsg.), „*Schneller, höher, weiter*“ – *Sportpädagogische Theoriebildung auf dem Prüfstand* (S. 141-167). Sankt Augustin: Academia.
- Leitner, M. (2013). Die „Tägliche Bewegungs- und Sportstunde“, *Bewegung & Sport*, 67(1), S. 18-20.
- Llinas, R. R. (2001). *I of the Vortex: From Neurons to Self*. Massachusetts: MIT Press.
- Lotmar, P., Tondeur, E. (1993). *Führen in sozialen Organisationen*. Bern: Haupt Verlag.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Ausg., S. 468-475). Reibek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Merki, K. M. (2009). Schulentwicklung und Schulsport. Braucht der Schulsport die Schulentwicklung – oder die Schulentwicklung den Schulsport? In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 28-35). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Müllner, R. (1993). *Die mobilisierung der Körper. Der Schul- und Hochschulsport im Nationalsozialistischen Österreich*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Natorp, P. (2012). *Pestalozzi*. Paderborn: Antigonos.
- Neeper, S. A., Gomez-Pinilla, F., Choi, J., Cotman, C. (1995). Exercise and brain neurotrophins. *Nature*, 373(6510), 109.

- Niederkofler, B., Amesberger, G. (2016). Kognitive Handlungsrepräsentation als Strukturgrundlage zur Definition von kognitiver Aktivierung im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 46(3), 188 – 200.
- OÖN. (10. September 1997). ASKÖ: Mehr Sport in den Schulen. Zugriff am 22. August 2017 von Oberösterreichische Nachrichten: http://www.wisonet.de.wisopresse-neu.han.onb.ac.at/webcgi?START=A20&T_FORMAT=5&DOKM=170994_OOEN_0&TREFFER_NR=14&WID=79652-6850364-50428_6
- Potyka, H. (8. März 1995). Mehr Geld für Oberösterreichs Sport. Oberösterreichische Nachrichten, S. 20.
- Ratey, J., Hagerman, E. (2009). *Superfaktor Bewegung*. Kirchzarten: VAK Verlag.
- Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes (2017, 13.Juli). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985. Zugriff am 13. Juli 2017 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Institut of Education, University of London.
- Schein, E.H. (1969). *Process consultation: it's role in organizational development*. Menlo Park/London/ Don Mills.
- Schierz, M. (1997). Pädagogische Schulreform – Hoffnungsträger oder Schreckensvision des Schulsports? *Körpererziehung*, 47(5), 163-167.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2003). Qualitätsentwicklung im Schulsport – Der Ansatz der „Regionalen Schulsportentwicklung“. *Sportunterricht*, 52(8), 235-240.
- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische Schriften. Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von E. Weniger. Düsseldorf, München: Verlag Helmut Küpper
- Schnack, J., Städtler, H. (2015). Bildung in Bewegung. *Pädagogik*, 67(6), 6-10.
- Serwe, E. (2007). Schulsportqualität im Kontext von Schulqualität – Entwurf eines theoretischen Modells. *Spectrum*, 19(1), 7-29.

- Serwe, E. (2008). Schulentwicklung und Schulsportentwicklung – Verbindungen zwischen schul- und sportpädagogischen Perspektiven. Im Dortmunder Zentrum für Schulsportforschung (Hrsg.), *Schulsportforschung. Grundlagen, Perspektiven und Anregungen* (S. 110-135). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Serwe, E. (2009). Schulsportentwicklung zwischen Fach- und Schulperspektive. In H. P. Brandl-Bredenbeck & M. Stefani (Hrsg.), *Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung* (S. 129-134). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Serwe-Pandrick, E. (2013). Wenn die „Tägliche Sportstunde“ Schule macht. *Bewegung & Sport*, 67(1), S. 27-32.
- Seyda, M. (2013). Wirkung einer „Täglichen Sportstunde“ auf die Entwicklung von Grundschulkindern. *Bewegung & Sport* 67(1), S. 21-26.
- Seyda, M., Bräutigam, M. (2011). Theoretische Grundlagen. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 31-51). Aachen: Meyer und Meyer.
- Seyda, M. (2011b). Akteursebene 1: Schülerinnen und Schüler – Test und Befragung. In J. Thiele & M. Seyda (Hrsg.), *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW. Modelle – Umsetzungen – Ergebnisse* (S. 70-97). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stringfield, S. (1998). Choosing success. *American Educator*, 22(3), 12-17.
- Stroth, S., Hille, K., Spitzer, M., Reinhardt, R. (2009). Aerobic endurance exercise benefits memory and affect in young adults. *Neuropsychol Rehabil*, 19(2), 223 – 243.
- Stufflebeam, D.L. (1972). Evaluation als Entscheidungshilfe. In C. Wulf (Hrsg.) *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (S. 113-145). München: R. Piper & Co. Verlag.
- Tajik, M. A. (2008). External Change Agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11(3), 251-271.
- Urlicic, V., Wocelka, A., Streyhammer, R. (2000). *Schulhöfe - Pausenräume kreativ gestalten*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Verband der Lehrer/innen Österreichs für Bewegung und Sport (2018, 8. Juni). Bildungsstandards & Lehrpläne. Zugriff am 8. Juni 2018 unter <https://www.vdloe.at/bildungsstandards-lehrplaene.html>

- Vocelka, K. (2000). *Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Vogelsänger, W. (2015). Bewegt euch doch, wie ihr wollt. *Pädagogik*, 6(15), 26-29.
- Volkamer, M. (1987). *Von der Last mit der Lust im Schulsport: Probleme der Pädagogisierung des Sports*. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- Wasmund-Bodenstedt, U. (1984). Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Ein offenes Konzept für Spiel und Sport (Bd. 5). (F. Schilling, E. Kiphard, & H.-J. Müller, Hrsg.) Schorndorf: Hofmann.
- Wetzel, H. In NS-Monatshefte 1934, Heft 50, S. 447; zit. nach: Bernett, H.: Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theologie und Organisation. Schorndorf/Stuttgart 1966, S. 101.
- Winkler, K. (2015). Ein Schulgelände für den ganzen Tag. *Pädagogik*, 67(6), 34-39.
- Wolters, P. (2012). Gegenwarts- und Zukunftsorientierung im Sportunterricht. *Spectrum*, 24(2), 65-88.
- Wulf, C. (1972). *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: R. Piper & Co. Verlag.

Lebenslauf

24.05.1987 geboren in Wien

03.09.1993 – 27.06.1997 Volksschule

01.09.1997 – 13.06.2005 Gymnasium Grg15, auf der Schmelz 4

01.10.2005 – 01.10.2006 Sportmanagement Uni Wien

10.12.2005 – 21.12.2005 USI Snowboardlehrausbildung

01.10.2006 – 01.10.2007 Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Italienisch

01.10.2007 – 10.02.2009 Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Geographie und
Wirtschaftskunde

01.04.2008 – 31.12.2008 Zivildienst, Rettungssanitäter Neulengbach

01.03.2009 – 03.08.2018 Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Geschichte
Sozialkunde, politische Bildung

13.02.2012 – 01.07.2012 Sondervertrag, Grg15, Auf der Schmelz 4

02.09.2013 – 03.09.2018 Sondervertrag, Grg15, Auf der Schmelz 4

Sommer 2018 Abschluss des Lehramtsstudiums an der Universität Wien

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die angewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.